



# **Glokalisierte Lebenswelten – Ethisches Urteilen als Pro- und Antikooperative Argumentations- und Verhaltensweisen im Geographieunterricht.**

**Exemplarisch rekonstruiert an den drei Methoden Mystery, Dilemmadiskussion und Welthandelsspiel**

**Glocalized Living Environments – Ethical Judging as Pro- and Anti-Cooperative Ways of Argumentation and Behavior in Geography Lessons.**

**Exemplarily Reconstructed Usage the Three Methods Mystery, Dilemma Discussion and World Trading Game**

**Entornos de vida glocalizados – Juicios éticos como formas pro y antikooperativas de argumentación y comportamiento en la clase de Geografía.**

**Reconstrucciones en base de los métodos Mystery, Dilemma Discussion y Juego del Comercio Mundial**

**Jan Hofmann, Stefan Applis, Rainer Mehren**

## **Zusammenfassung**

Der Beitrag gibt einen Überblick zu Aufbau, Forschungsmethodologie und ersten Ergebnissen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projektes, das auf eine Anbahnung ethischen Urteilens abzielt. In einem innovativen praxeologischen Ansatz wird ethisches Urteilen sowohl auf sprachlicher Ebene über die dokumentarische Analyse von Gruppendiskussionen untersucht als auch auf der Ebene der Praktiken innerhalb von Unterrichtsprozessen videographisch erfasst. Hierbei werden ethische Urteile als intuitive Prozesse verstanden, die sich in Form von pro- und anti-kooperativen Urteils- und Verhaltensweisen ausdrücken und denen erst im Nachhinein rechtfertigende Begründungen hinzugefügt werden. Dabei wird die besondere Bedeutung von Dissonanzerfahrungen in der Auseinandersetzung Lernender mit doppelt komplexen Themen des Geographieunterrichts hervorgehoben, welche als Ausdruck impliziter, handlungsleitender Wissensbestände verstanden werden können.

## **Abstract**

*This article provides an overview of the structure, research methodology and initial results of a project funded by the German Research Foundation (DFG), which aims to initiate ethical decision-making. In an innovative praxeological approach, ethical decision-making is investigated both on a linguistic level via the documentary analysis of group discussions and on a videographic level via the analysis of practices within teaching processes. In this context, ethical judgements are conceived as intuitive processes that are expressed in the form of pro- and anti-cooperative judgements and behavior, to which justifications are added only afterwards. We emphasize the special importance of dissonance experiences in the confrontation of learners with dual complex topics of Geography lessons, which can be understood as an expression of implicit, action-guiding knowledge.*

## **Resumen**

*En este artículo se ofrece una visión general de la estructura, la metodología de investigación y los resultados iniciales de un proyecto financiado por la Fundación Alemana de Investigación (DFG), que tiene por objeto iniciar un juicio ético. En un enfoque praxiológico innovador, el juicio ético se investiga tanto a nivel lingüístico mediante el análisis documental de los debates de grupo como a nivel videográfico de las prácticas dentro de los procesos de enseñanza. En este contexto, los juicios éticos se entienden como procesos intuitivos que se expresan en forma de juicios y comportamientos pro y anti cooperativos y a los que se añaden justificaciones sólo posteriormente. Se hace hincapié en la especial importancia de las experiencias de disonancia en el enfrentamiento de los alumnos con temas doblemente complejos de las lecciones de geografía, lo que puede entenderse como una expresión de conocimientos implícitos, que guían la acción.*

## **Autorin und Autor:**

Jan Hofmann | Justus-Liebig-Universität Gießen | [jan.hofmann@geogr.uni-giessen.de](mailto:jan.hofmann@geogr.uni-giessen.de)

PD Dr. Stefan Applis | Justus-Liebig-Universität Gießen | [stefan.applis@fau.de](mailto:stefan.applis@fau.de)

Prof. Dr. Rainer Mehren | Justus-Liebig-Universität Gießen | [rainer.mehren@geogr.uni-giessen.de](mailto:rainer.mehren@geogr.uni-giessen.de)

## **Schlüsselwörter**

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Moralische Landkarten, Ethisches Urteilen, Dokumentarische Methode, Videographie

## **Keywords**

Education for Sustainable Development (ESD), Moral Landscapes, ethical decision-making, Documentary Method, videography

## **Palabras clave**

Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), mapas morales, juicio ético, método documental, videografía

## 1 Hinführung

Im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts *Re-MU Glokalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht* (2015–2018) setzen sich Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtsreihe mit Herausforderungen der Glokalisierung am Beispiel der globalen Textilproduktion auseinander. Ziel ist es, durch die Auseinandersetzung mit Glokalisierungsprozessen ethische Urteile auf Seiten der Schülerinnen und Schüler anzubahnen. Dabei wird unter Glokalisierung (ROBERTSON, 1995) als Phänomen unserer Zeit das Komplexer-Werden der Welt im Zusammenspiel von lokalen und globalen Entwicklungen gefasst. Das Konzept beschreibt zugleich die Simultanität und Verquickung von lokalen und globalen Entwicklungen und Handlungen, wobei das Lokale und das Globale ein permanentes und systematisches Zusammenspiel bilden. Im Geographieunterricht sind diese Zusammenhänge über die Maßstabsebenen des Mensch-Umwelt-Systems lokal, global, regional usw. (DGfG, 2017) in einem fortlaufenden Maßstabswechsel (UPHUES, 2007) miteinander zu verknüpfen, um eine Brücke schlagen zu können von der globalen Rahmung zu den eigenen Lebenswelten (JAHNKE & RICHTER, 2010).

Das Zusammenspiel von Lokalem und Globalem verlangt von uns eine Orientierungsleistung mit dem Ziel der Aufrechterhaltung eines Weltbildes. In diesem Zusammenhang scheint es bedeutsam zu prüfen, wie sich Weltbilder innerhalb einer „transkulturellen Produktion von Sinnwelten“ (BECK, 1997, S. 88) formen. Diese Weltbilder können als (sozio-)moralische Landkarten verstanden werden, innerhalb derer alle Dinge mit je eigenen starken qualitativen Wertungen verknüpft sind, die auf Bindungen und Identifikationen verweisen (vgl. hierzu grundlegend APPLIS, 2018). Damit ist die Zunahme an faktischer Komplexität gekoppelt an eine Zunahme der Komplexität ethischer Fragestellungen – mithin spricht man bekanntermaßen von *doppelter Komplexität* (vgl. u.a. BÖGEHOLZ & BARKMANN, 2005; MEYER & FELZMANN, 2011).

Rechtfertigende (Raum-)Konstruktionen wie Weltbilder oder (sozio-)moralische Landkarten (vgl. APPLIS, 2018) können auch als Orientierungsrahmen beschrieben werden. Einen Rahmen zu artikulieren heißt, anderen verständlich zu machen, innerhalb welchen Horizontes man sich befindet, heißt somit, die eigenen moralischen Reaktionen verständlich zu machen (vgl. TAYLOR, 2016, S. 53). Solche Landkarten stellen substantielle ethische Konzeptionen (*Rahmen*) dar, „die einen ontologischen Entwurf dessen, worauf es ankommt, was wichtig ist, enthalten“ (ROSA,

2016, S. 227). Sie sind ethisch deshalb, weil sie moralische Urteile enthalten, die ganze ethische Systeme bilden, innerhalb derer die Wahrnehmung aller Dinge im Raum bestimmt ist. Diese haben die Funktion einer evaluativen Orientierungshilfe, um zu unterscheiden, zu ordnen und eine Positionierung vorzunehmen. Die sich dabei ereignenden Vorgänge stellen sowohl affektive als auch kognitive Leistungen dar und vollziehen sich sowohl implizit unreflektiert als auch explizit reflektierend – immer aber sind sie evaluativ, d.h. implizit enthalten sie Zustände des Angenehmen oder Unangenehmen, explizit erfolgen sie rechtfertigend, weil sie eine Erklärung für eine Positionierung enthalten. Die Person, die die Positionierung fühlt und – sich selbst und anderen – erklärt, steht Rede und Antwort auf Fragen zu ihrer Positionierung und reflektiert die eigenen moralischen Urteile ethisch.

Die unterrichtliche Bearbeitung von Fragen globaler Gerechtigkeit unter glokaler Perspektive stellt nun zwangsläufig eine Herausforderung für Kinder und Jugendliche dar, weil sie potenziell zu Überforderung oder Passungsproblemen führen kann hinsichtlich der normativen Forderung fairnessorientierter Urteile, wie sie innerhalb des Globalen Lernen und der Bildung für nachhaltige Entwicklung gefordert werden, denn sie enthalten die normative Forderung pro-kooperativer Verhaltensänderungen. Jenseits der inhaltlich-thematischen Erwartungen geraten auch Fragen von Macht und Ohnmacht innerhalb der unterrichtlichen Interaktionsformen in den Blick: So bestehen u.a. inkonsistente Erwartungen an das wechselseitige unterrichtliche Verhalten von Schülerinnen und Schülern insofern, als zugleich Konkurrenz und Kooperation gefordert ist.

Im vorliegenden Projekt wird ethisches Urteilen innerhalb der oben skizzierten Spannungsfelder untersucht. Es lässt sich sowohl direkt aus expliziten verbalen inner- und außerunterrichtlichen Äußerungen und beobachtbaren Praktiken, als auch aus impliziten Orientierungen, die hinter Äußerungen und Praktiken liegen, rekonstruieren (vgl. APPLIS, 2012, 2013 sowie BOHNSACK, 2014).

Entsprechend lässt sich weiterführend aus den oben skizzierten Zusammenhängen die folgende Forschungsperspektive konkretisieren: Inwiefern können durch die Kombination aus inhaltlicher und methodischer unterrichtlicher Bearbeitung eines Themenfeldes folgende didaktisch-normative Wirkungen erzielt werden, indem auf beiden Ebenen (inhaltlich und unterrichtsmethodisch) Fragen von Gerechtigkeit, Kooperation und pro-sozialen Verhaltensweisen und

deren Antipoden nicht nur reflektiert, sondern auch in Praktiken erlebbar gemacht werden? Diese können identifiziert werden als pro-/anti-kooperative Argumentationen, pro-/anti-kooperative Verhaltensweisen sowie Reflexion der Spannungen hinsichtlich pro-kooperativer und anti-kooperativer Verhaltensweisen und Argumentationen.

Diese Praktiken des Urteilens und Verhaltens wurden in einem für die Geographiedidaktik innovativen praxeologischen Ansatz, abweichend von sonst vorherrschenden dichotomen Konstruktionen des Verhältnisses von intuitivem resp. emotionalem und reflektierendem resp. theoretischem Urteilen, untersucht. Hierbei wird Bezug genommen auf aktuelle empirisch fundierte Vorschläge zu Funktion und Konstruktion ethischer Argumentationen innerhalb des Aushandelns von ethischen Fragestellungen (vgl. grundlegend APPLIS, 2018 mit Bezug auf u.a. HAIDT & BJÖRKLUND, 2008; HAIDT, 2012; GREENE, 2013).

Der vorliegende Beitrag verfolgt dabei einerseits das Ziel, eine neue theoretische Grundlage zum ethischen Urteilen für die Geographiedidaktik vorzustellen. Dabei wird unter Rückbezug auf eine evolutionstheoretische Perspektive der Moralphysikologie aufgezeigt, wie sich Moral unter Menschen entwickelt

hat. Daraus folgt ein neues Verständnis zur Funktionsweise, zum Prozess und zur Zielgerichtetheit moralischer (und in der Folge ethischer) Urteile. Dabei stellt die intuitive Ethik (HAIDT, 2001, 2012; GREENE, 2013) einen Gegenentwurf zur in den Didaktiken dominanten strukturalgenetisch-kognitivistischen Piaget-Kohlberg Tradition dar, mit weitreichenden Auswirkungen auf die Konzeption und empirische Untersuchung von moralischen Urteilsprozessen. Unter anderem wird hier die begriffliche und empirische Spannung zwischen Emotion und Kognition aufgelöst, indem moralische Urteile als intuitiv verstanden werden. Andererseits wird anschließend exemplarisch an drei Methoden (Mystery, Dilemma und Welthandelsspiel), die im Projekt ReMU zum Einsatz kamen, gezeigt werden, inwiefern sich diese eignen, moralische – und in der Folge ethische – Urteile anzubahnen, wie sich diese im Unterrichtsgeschehen konkret äußern und darstellen, und wie eine empirische Rekonstruktion moralischer Urteile dahingehend gestaltet ist. Auf diese Weise soll das Projekt ReMU in seiner Gesamtheit abgebildet werden und Anregungen gegeben werden, wie zukünftige Projekte zur Anbahnung ethischen Urteilens im Geographieunterricht konzeptioniert sein können.

## 2 Evolutionäre Ethik: Moral als Anpassungsleistung an Erwartungen von gruppenorientierter Kooperation

### 2.1 Verhältnis von Moral, Ethik und ethischem Urteilen

„‘Moral‘ als ein beschreibend gebrauchter Begriff bezeichnet summarisch alle von einem Menschen oder einer Gesellschaft als richtig und wichtig anerkannten Normen und Ideale des guten und richtigen Sichverhaltens (ein altes Wort hierfür ist: ›Sitten‹, lat. mores) plus der mehr oder weniger vernünftigen Überzeugungen, die es ermöglichen, diesen Normen und Idealen einen ernst zu nehmenden Sinn zu geben, sie zu rechtfertigen oder gegebenenfalls auch kritisch zu modifizieren“ (KETTNER, 2002, S. 410). Moralisches Urteilen bzw. moralische Urteilsfähigkeit bezieht sich daher immer zunächst auf das Subjekt bzw. Kollektiv. Die Ethik als Disziplin hingegen löst sich vom Subjekt: sie fällt „keine ‚moralische(n) Urteile über einzelne Handlungen, sondern analysiert auf einer Metaebene die Besonderheiten moralischer Urteile über Handlungen“ (PIEPER, 2007, S. 24). Ethisches Urteilen kann demnach extensional als ein „Unterscheiden innerhalb ethischer Fragen“ verstanden werden (ULRICH-RIEDHAMMER, 2017, S. 106), wobei zunächst offen-

bleibt, in Hinblick auf welchen ethischen Wert unterschieden bzw. geurteilt wird. An jene extensionale Begriffsdefinition wird angeknüpft, allerdings mit dem Vorschlag einer theoretischen Neuausrichtung für die Geographiedidaktik.

### 2.2 Moral als auf Kooperation ausgerichtete Urteils- und Verhaltensweisen

Der in den Didaktiken dominante Ansatz zur Erforschung und Förderung von moralischem Urteilen, der auf der Forschungstradition von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg basiert, kann als kognitivistisch und rationalistisch eingeordnet werden. Das strukturalgenetische Stufenmodell KOHLBERGS (2001) bringt bekanntermaßen einige theoretische und empirische Schwierigkeiten mit sich (vgl. KREBS & DENTON, 2005; GIGERENZER, 2007; HAIDT, 2012):

- Die Stufenabfolge ist aus empirischer und kultureller Perspektive problematisch, u.a., weil ein bestimmtes, an der europäischen Tradition stammendes Gerechtigkeitsprinzip darin gesetzt ist.
- Die Einordnung auf dem Stufenmodell erfolgt

allein über Argumentationsstrukturen, wobei die individuelle Argumentationskompetenz bzw. die (verbale) Intelligenz einer Person – im Sinne der Fähigkeit, Informationen einer Situation kognitiv zu strukturieren und argumentativ-logisch wiederzugeben – die Einstufung maßgeblich beeinflusst.

- ▶ Das unterschiedliche Urteilsverhalten von Frauen und Männern kann nicht erklärt werden: Entsprechend dem Stufenmodell blieben Probandinnen im Durchschnitt angeblich Probanden unterlegen, weshalb GILLIGAN (1982) dafür plädiert, neben Kohlbergs Ansatz eine Fürsorgemoral als gleichberechtigt anzusehen. Die geschlechtsspezifischen Differenzen ließen sich somit nur durch die Hinzunahme verschiedener Ansätze erklären.
- ▶ Moralische Affekte und Emotionen bleiben unberücksichtigt. Etwaige Spannungen zwischen Kognition und Emotion werden nicht thematisiert und bleiben somit ungeklärt.

Folgt man einem evolutionstheoretischen Ansatz zur Entstehung von Moral, wie er im Rahmen der angloamerikanischen Sozialpsychologie zu finden ist, so kann nicht nur erklärt werden, wie Moral unter Menschen entstanden ist, sondern auch worauf sie ausgerichtet ist und wie moralische Urteilsprozesse verlaufen.

Mit Joshua GREENE (2013, S. 23) verstehen wir im vorgestellten Projekt ReMU Moral als „*a set of psychological adaptations that allow otherwise selfish individuals to reap the benefits of cooperation*“. Moral im Sinne von an Kooperation orientierten Praktiken stelle demnach eine biologische Anpassung dar, um

- ▶ die Überwindung von Ich-Interessen zu Gunsten der Umsetzung von Wir-Interessen zu ermöglichen,
- ▶ Wir-Interessen durchzusetzen gegen das Eindringen und Durchsetzen abweichender Ich-Interessen und
- ▶ Wir-Interessen zu schützen durch Abgrenzung und Verteidigung gegen abweichende Wir-Interessen.

Entsprechend der Evolutionspsychologie sei Moral eine Folgeerscheinung der Entwicklung menschlichen Zusammenlebens: Die Zusammenarbeit in Gruppen sowie die damit verbundene Aufteilung von Aufgaben und Verantwortung sicherte den gemeinschaftlich interagierenden Gruppen einen Überlebensvorteil, da sowohl Risiken und Einbußen als auch Erträge und die Früchte gemeinsamer Arbeit relational auf die Gruppe verteilt wurden. Als soziale Wesen seien wir auf Zuwendung zu denen ausgerichtet, die zu Mitgliedern der eigenen Gruppen erklärt werden, als auch auf Ablehnung oder

Abwendung von denen, die als gruppenfremd identifiziert werden. Entsprechend der situativen Rahmenbedingungen kann es bereits bei der grundlegenden Entscheidung darüber, welcher Gruppe man sich selbst zugehörig fühlt bzw. welche Personen als Mitglieder der eigenen bzw. fremden Gruppe eingeordnet werden, zu den ersten Spannungen kommen. Doch selbst, wenn die Gruppenzugehörigkeit geklärt ist, ergeben sich möglicherweise weitere Reibungen in Bezug auf die drei angeführten Spannungsfelder von Ich- und Wir-Interessen. Bei allen Aushandlungsprozessen ist die Dynamik von Parteinahme und Empathie grundlegend, da diese „es uns [erlaubt], schnelle und feste Entscheidungen zu treffen, bei Konflikten einzugreifen und klar Position zu beziehen. Verhaltensformen wie Moral wären nicht anders zu denken, wenn wir nicht Position beziehen könnten und es in den meisten Fällen auch täten“ (BREITHAUPT, 2017, S. 109).

Hinzu kommt, dass moralische Urteile entgegen rationalistischer Ansätze nicht als Folge bewusster Entscheidungen betrachtet werden, die jederzeit durch Argumentationen rational dargelegt werden können; vielmehr werden moralische Urteile intuitiv und automatisch gefällt. Jonathan Haidt identifiziert im Rahmen seiner Theorie der intuitiven Ethik den Prozess des *pattern-matching* als Grundlage für das schnelle Fällen von Entscheidungen (vgl. ABB. 1). Nach einem intuitiven Beurteilen oder Bewerten führe es unmittelbar zu einem moralischen Urteil. Moralische Urteile, welche durch moralische Begründungen herbeigeführt würden, seien theoretisch zwar denkbar, empirisch aber eher selten zu belegen. Entsprechend seien diese affektiv-evaluativen Prozesse mehr ein *seeing-that* als ein *reasoning why* und am besten als Intuitionen zu begreifen (vgl. MARGOLIS, 1987; HAIDT, 2001; HAIDT & BJÖRKLUND, 2008). Wir können nicht entscheiden, ob wir ein Ding oder einen Umstand auf eine bestimmte Weise wahrnehmen, wir sehen ganz unmittelbar, dass etwas auf eine bestimmte Weise ist, z.B. ein Verhalten oder eine Haltung als richtig oder falsch zu beurteilen sei und erst anschließend fänden wir Erklärungen, die zu unseren unmittelbar getroffenen Urteilen passen. Entsprechend müsse eine ontologische Unterscheidung von Emotion und Kognition fallen gelassen werden. Emotionen als informationsverarbeitende Prozesse stellen Kognitionen dar, die nicht oder kaum an die Bewusstseinsoberfläche gelangen, mit dem Ziel zu vergleichen und zu entscheiden, ob uns etwas angenehm und entsprechend anzustreben oder unangenehm und entsprechend zu vermeiden ist (vgl. HAIDT, 2012 unter Bezug auf ZAJONC, 1980). Hierbei ist allerdings festzuhalten, dass Vertreter der Evolutionspsychologie Argumentationen unterschied-



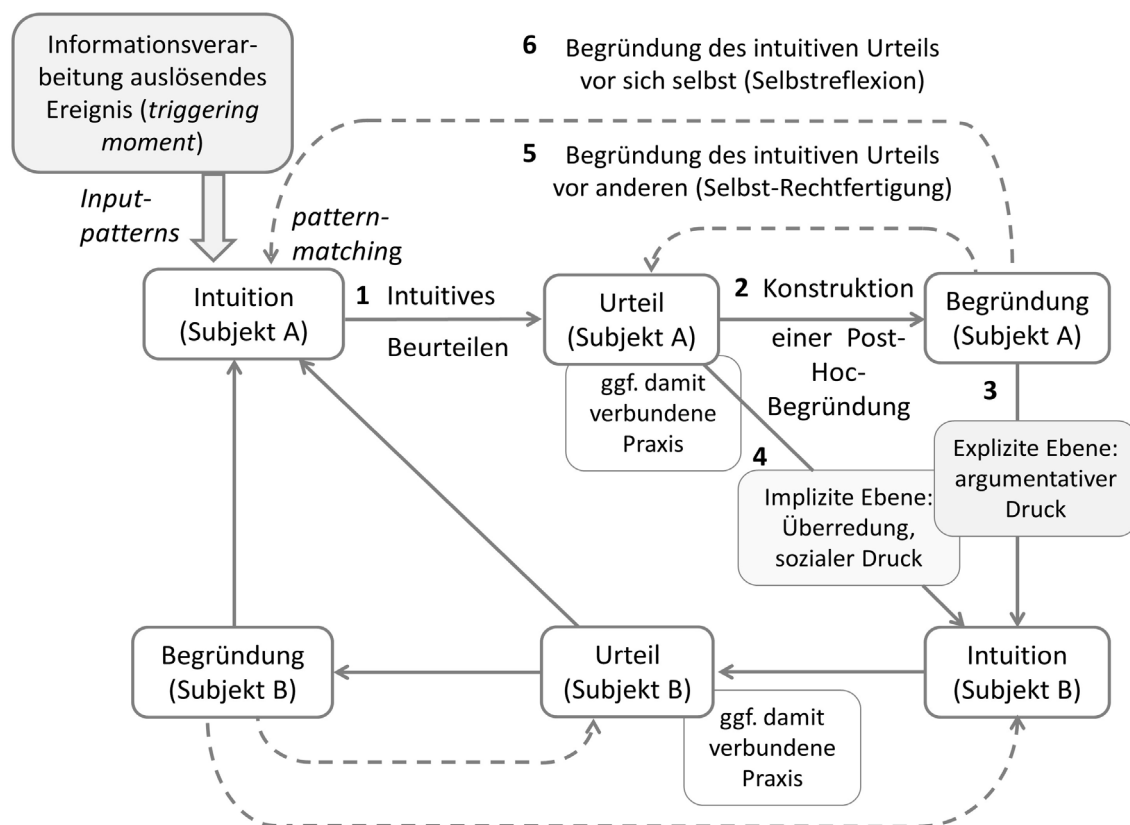


ABB. 1 Das Social-Intuitionist-Modell (Quelle: APPLIS, 2018, S. 43)

liche Stellenwerte bei moralischen Urteilsprozessen eingeräumt werden: während sich bspw. HAIDT (2001, 2012) weniger den Argumentationen zuwendet und sich stattdessen auf die kulturübergreifenden Fundamente ethischer Urteile konzentriert, schreibt GREENE (2013) der Argumentation einen höheren Stellenwert in moralischen Urteilsprozessen zu. Hierzu untersucht er mithilfe der funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRT), welche Gehirnareale bei verschiedenen Arten von Dilemmata und Argumentationen aktiviert werden und welche intuitiv-emotionale Reaktionen sich hierbei einstellen (vgl. GREENE ET AL., 2004).

### 2.3 Identifikation von Kooperation und ethischen Urteilen innerhalb von Unterrichtsprozessen

Es stellt sich die Frage, welche Konsequenzen dies für die Beantwortung der Frage hat, wie Moralität (u.a. im unterrichtlichen Kontext) gefördert werden kann, wenn erstens moralischen Begründungen im Sinne von Post-Hoc-Rechtfertigungen nachgeordnete Bedeutung zukommt, und zweitens Kooperation im Sinne einer Berücksichtigung von Wir-Interessen der eigenen Gruppe immer auch ein Abgrenzen von den Wir-Interessen anderer bedeutet.

Im Hinblick auf die erste Teilfrage, soll hervorgehoben werden, dass die hier vorgetragenen Erkenntnisse selbstverständlich keine vollkommene Abkehr von rationalisierenden Prozessen im unterrichtlichen Handeln, welches auf die Thematisierung wertbezogener Fragestellungen bezogen ist, darstellen. Argumentationen spielen nach wie vor eine wichtige Rolle in der empirischen Untersuchung ethischer Urteilsprozesse im unterrichtlichen Kontext. Dennoch gilt es diese erstens im Hinblick auf die zugrundeliegenden impliziten Orientierungen zu kontextualisieren, und zweitens ins Verhältnis zu den körperlich-performativen Handlungslogiken zu setzen (vgl. Kap. 4). Mit RHODE-JÜCHTERN (1995, S. 23) halten wir Unterrichtssituationen für entscheidend, innerhalb derer wir Systemwissen, Urteilskompetenz, soziale Verhaltenskompetenz und sozial-politische Handlungskompetenz zugleich bemühen müssen. Die ersten beiden Aspekte verweisen auf vermittelbares Wissen, die folgenden Aspekte auf Praktiken. Und diese Praktiken können wir gestalten und – in Grenzen – mit Mustern innerhalb spezieller Lehr-Lern-Arrangements in langen Phasen von Übung, Wiederholung und Reflexion prägen, innerhalb welcher wir die Wertschätzung für den Austausch von Argumentationen in kooperativen Formen fördern (vgl. grundlegende Kritik des Urteils-Handlungszusammenhangs bei KÖCK, 2005a, 2005b, 2006, vgl. auch HASSE, 1995).

In Bezug auf die zweite Teilfrage kann festgehalten werden, dass Dissonanzerfahrungen im unterrichtlichen Geschehen eine besondere Rolle zugeschrieben werden können, da diese als Möglichkeit verstanden werden, moralische und ethische Urteilsprozesse sichtbar zu machen – sowohl auf verbal-sprachlicher als auch auf körperlich-performativer Ebene. Dissonanzen geben Hinweise auf Differenzen, Brüche, Irritationen und weisen somit auf potenzielle Konfliktfelder im Prozess moralischer Urteilsbildung: Diese werden bspw. an jenen Stellen beobachtbar und bearbeitbar, an denen Schülerinnen und Schüler Entscheidungen der Gruppenzugehörigkeit treffen. Auf Grundlage der Gruppenzugehörigkeiten können sodann Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Ich- und Wir-Interessen (vgl. oben) zutage treten, die sich entsprechend der Unterrichtsinhalte und -methoden in verschiedenen Unterrichtsphasen zeigen können.

BREITHAUPT (2017) setzt zur Förderung von Moralität grundsätzlich auf zwei Strategien: Zum Einen sollte das Wir-Gefühl innerhalb von Lehr-Lern-Gruppen gestärkt werden unter Aufzeigen flexibler Grenzen und der Vermeidung von Abgrenzung gegen andere. Zum Anderen sollte die betrachtende Berücksichtigung der inneren Stimme oder des Gewissens gefördert werden. Die Basis dieser inneren Stimme ist ein Gefühl für Verantwortung, d.h. der Erwartung, dass man auf Selbst- und Fremdvorwürfe Antwort schuldet. Wer etwas tut, sollte lernen, seine Tat zu rechtfertigen und in Sprache zu reflektieren. All das wird gestützt durch unsere soziobiologische Vorbereitung hierauf innerhalb eines Sets emotionaler Dispositionen, die die Ausführung der Kooperation ermöglichen, anbahnen, begleiten, durchführen und bewerten: Die Sorge um andere, die Orientierung an Wechselseitigkeit über moralische Gefühle wie Zorn, Missbilligung, Verzeihung, Versöhnlichkeit und Dankbarkeit, unsere Orientierung an Drohungen, Versprechen und Reputation, abhängig von den jeweiligen Kontexten und den beteiligten Gruppenmitgliedern (vgl. hierzu GREENE, 2013; HAIDT, 2012). In der Geographiedidaktik finden wir diese Position, auch wenn wir abweichende Konsequenzen in Bezug auf die Frage der Förderstrategien ziehen, bei MEYER & FELZMANN (2011, S. 131) folgendermaßen formuliert:

*„Wir verwenden den Begriff der ethischen Urteilsfähigkeit, um deutlich zu machen, dass es dabei vor allem um ein Reflektieren über moralisches Handeln bzw. Entscheiden gehen soll und letztlich geht es u. E. [...] auch um ein Reflektieren über uns selbst.“*

Wir wenden uns in Abweichung von MEYER & FELZMANN (2011) und in einer Präzisierung früherer kognitivistischer Positionen (u.a. APPLIS, 2012) in Konsequenz der obigen Überlegungen nunmehr weni-

ger den Post-Hoc-Rechtfertigungen zu als den Kontexten, innerhalb derer es zu moralischen Begründungen kommt und richten den Blick auf die Urteilspraktiken.

Auch hier ist die Differenzierung von Kognition und Emotion eine essenzielle, da diese nicht nur auf theoretischer Ebene erfolgen, sondern auch auf didaktischer Ebene Berücksichtigung finden sollte. Das bedeutet, dass den Schülerinnen und Schülern nicht nur kognitive Zugänge zu moralischen Urteilen ermöglicht werden, sondern auch emotionale, denn wie HAIDT (2012, S. xiv) formuliert: „Intuitions come first, strategic reasoning second.“ Dabei muss beachtet werden, dass die nachgeschobenen Post-Hoc-Begründungen in sich unlogisch sein können, z.B. dann, wenn Dissonanzen zwischen den emotionalen, automatischen Intuitionen und den rationalen, bewusst gesteuerten Argumentationen herrschen, diese aber (noch) nicht vereinbar sind. Schülerninnen und Schülern kritisch reflexive Zugänge zu sich und der Welt zu ermöglichen, heißt also Dissonanzen unterrichtlich zu berücksichtigen und als Ansatzpunkte zu verstehen, anhand welcher dissonante, moralische Anteile in Einklang gebracht werden können, um auf diese Weise moralische (und in der Folge unterrichtlicher Diskurse auch ethische) Urteile anzubahnen.

Mit BREITHAUPT (2017, S. 102) kann unter Bezug auf die vorherigen Ausführungen noch einmal grundlegend festgehalten werden, dass die menschliche Eigenschaft, „Partei ergreifen zu können [...] kaum überschätzt werden [kann]“. Für das Zustandekommen von an Fairness orientierter Kooperation genügt es aber nicht, dass Menschen die Fähigkeit zur Empathie und die Fähigkeit zu ethischem Urteilen haben. Sie müssen in konkreten Situationen vielmehr dazu gebracht werden Empathie anzuwenden, indem sie ihre Steuer- und Blockadememechanismen zu moderieren lernen.

In diesem Zusammenhang ist die Untersuchung einer weiteren Frage von Bedeutung: Halten wir andere und deren moralische Entscheidungen für moralisch legitimiert, weil wir für sie sind oder weil sie das moralisch Richtige tun? (vgl. BREITHAUPT, 2017, S. 103). HAIDTS (2012) *Social-Intuitionist-Modell* (Abb. 1) berücksichtigt beide Perspektiven und legt eine Antwort auf die Frage der Förderbarkeit nahe: Vermutlich sollten moralische Intuitionen in sozialen Handlungsfeldern gefördert werden, innerhalb derer die Gruppenmitglieder Kooperation als angenehm erleben und auf Wertschätzung und Parteinahme basierende ethische Argumentationen entwickeln, überprüfen, diskutieren und auch konstruktiv verwerfen können.

## 2.4 Ethisches Urteilen im Forschungsprojekt ReMU als Praktiken und Diskurse über Pro- und Anti-Kooperation

Argumentativen Auseinandersetzungen über Kooperationserwartungen, pro- oder anti-kooperative Verhaltensweisen und den damit verbundenen Rechtfertigungen für Empathie-Zuwendung oder Empathie-Zurückweisung, die wir im vorliegenden Projekt sowohl über Videographie als auch über Gruppendiskussionen erheben, kommt also zentrale Bedeutung zu. Entsprechend des Verständnisses von moralischen Urteilen als Intuitionen, wobei Post-Hoc-Begründungen erst nachgeschaltet werden, sowie dem Konzept der ethischen Urteilsfähigkeit (vgl. ausführlich ULRICH-RIEDHAMMER, 2017, S. 57) fassen wir Argumentationen im Wechselspiel von Urteil, Begründung und Handeln, wobei wir sowohl nonverbale Praktiken als auch verbales Handeln betrachten (vgl. ABB. 1, Pfeile 6, 5, 4 und 3).

Im vorliegenden Projekt bahnen wir diese innerhalb eines Lehr-Lern-Arrangements mit den Kernelementen Mystery-Methode, Dilemmadiskussionsmethode, neosokratisches Gespräch und Welthandelsspiel an, weil diese Methoden ein Spannungsfeld pro-kooperativer und anti-kooperativer Verhaltensweisen und Argumentationen eröffnen, denen sich die Lernenden nicht entziehen können. Während die Gruppendiskussionen Zugang zu den Argumentationen bieten, werden die sich im Unterricht vollziehenden Praktiken videographisch erfasst. Kooperation ist dabei nicht explizit Teil der direkten Selbstwahrnehmung, da wir „Empathie selten derart zielgerichtet [verwenden], dass man sagen könnte: ‚Ich verwende jetzt Empathie, um besser mit anderen zu kooperieren‘“ (BREITHAUPT, 2017, S. 27). Wir reflektieren auch selten in einer Diskussionssituation, dass wir einen Empathie-Blockade-Impuls erfahren, weil eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer der Gegenseite einen Kompromissvorschlag, der im Argument der eigenen Gruppe enthalten war, zurückgewiesen hat. Vielmehr geschehen diese Vorgänge unbewusst, ohne die intentionale Aktivierung von Empathie oder Empathieblockaden. In der Triangulation von Videographie und Gruppendiskussionsergebnissen können die vielfachen Formen der Kooperation rekonstruiert werden als Set emotionaler Dispositionen, die die Ausführung von Kooperationsstrategien ermöglichen, verhindern, anbahnen, zurückweisen, in der Durchführung begleiten und die den Urteilenden dabei helfen, Kooperationsstrategien zu bewerten.

So lassen sich die oben aufgeführten Aspekte und Fragestellungen in Hinsicht auf die untersuchten Unterrichtsmethoden fortführend näher bestimmen,

auch wenn im Rahmen des Beitrags nicht alle Fragen gleichermaßen Berücksichtigung finden können:

- ▶ Inwiefern bieten Lehr-Lern-Arrangements Schülerinnen und Schülern grundsätzlich Möglichkeiten pro- und anti-kooperative Verhaltensweisen bzw. Praktiken zu erfahren bzw. sich in Argumentationen, resp. Post-Hoc-Rechtfertigungen zu jenen Verhaltensweisen zu äußern?
- ▶ An welchen Stellen bzw. in welchen Unterrichtsphasen bieten sich Chancen zur kritischen Reflexion von dabei entstehenden Spannungen?
- ▶ Wie gehen die Schülerinnen und Schüler mit Dissonanzerfahrungen um, die durch die innerhalb der Lehr-Lern-Arrangements erzeugten Spannungsfelder pro-kooperativen und anti-kooperativen Verhaltensweisen und Argumentationen eröffnet werden?
- ▶ Inwiefern ist es für die Gruppenmitglieder möglich, anti-kooperative Verhaltensweisen, welche ein gelingendes Bewältigen der inhaltlich-metho-dischen Konstruktion der Lehr-Lern-Arrangements verhindern, pro-kooperativ zu bearbeiten?
- ▶ Welche pro-kooperativen Strategien können bei der Bearbeitung anti-kooperativer Verhaltensweisen beobachtet werden?
- ▶ In welcher Hinsicht wirken sich pro- oder anti-kooperatives Bearbeiten der Lehr-Lern-Arrangements auf die positive oder negative Einschätzung von Möglichkeiten der Bewältigung globaler Gerechtigkeitsfragen aus?

Mit Hilfe des *Social-Intuitionist-Modells* (vgl. ABB. 1) können verschiedene Momente in Lehr-Lern-Arrangements identifiziert werden, die dabei helfen zu erfassen, ob ethische Urteilsfähigkeit angebahnt wird, da sich diese ausdrückt

- ▶ innerhalb selbstreflektierender Erklärungen, die sich anschließen an moralische Intuitionen, daraus resultierende moralische Urteile und damit verbundene Handlungen. Diese dienen der Rechtfertigung der Intuitionen, Urteile und Handlungen oder Handlungsentscheidungen (vgl. ABB. 1, Pfeil 6);
- ▶ in Praktiken differenzierender Reflexion im Austausch mit anderen über pro- und anti-kooperative Verhaltensweisen und Argumentationen innerhalb der unterrichtlichen Praktiken und innerhalb der in den Gruppendiskussionen geschaffenen Narrationen über diese Praktiken (vgl. ABB. 1, Pfeile 3, 4 und 5);
- ▶ innerhalb rechtfertigender Erklärungen für Entscheidungen, die eigene Interessen oder Gruppeninteressen und damit moralische Intuitionen

modifizieren oder diese als zu modifizierend problematisieren. Daraus können sodann ggf. Veränderungen der selbst- oder gruppenbezogenen Intuitionen resultieren (vgl. ABB. 1, Pfeile 3, 4 und 5). Im Folgenden sollen nach kurzer Darstellung des Forschungssettings ausgewählte Forschungsergebnisse für die Unterrichtsmethoden Mystery-Methode,

Dilemmadiskussionsmethode und Welthandelsspiel dargestellt werden. Damit soll nachgewiesen werden, auf welche Weisen diese Methoden die oben als Lernvoraussetzungen definierten Dissonanzerfahrungen anbahnen, wie diese innerhalb von Praktiken hervortreten und bearbeitet werden.

## 4 Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden

Auf welche Weise versucht wird, eine Datenbasis zur Bearbeitung der bis hierher formulierten Forschungsfragen zu generieren, soll im Folgenden kurz dargestellt werden (vgl. ABB. 2).

- ▶ **Phase 1:** Durchführung der ersten Gruppendiskussionen sowie Erhebung von Sozialdaten mittels eines Fragebogens, um nach der sinngenetischen Typenbildung auch eine soziogenetische Typenbildung im Sinne der Dokumentarischen Methode zu ermöglichen.
- ▶ **Phase 2:** Durchführung des Lehr-Lern-Arrangements und der Unterrichtsvideographie in je zwei bis drei zehnten Klassen an vier Gymnasien mit voneinander verschiedener Ausrichtung zum Erzielen von Maximalkontrasten:  
(a) stadtnahes Gymnasium mit mathematisch-na-

turwissenschaftlicher und sprachlicher Ausbildung mit starker internationaler Ausrichtung,  
(b) Privatschule im ländlichen Raum in kirchlicher Trägerschaft mit stark normativ-formativer Schulkultur und sozialer Ausbildungsrichtung,  
(c) Städtisches Gymnasium mit musischer Ausbildungsrichtung,  
(d) im ländlichen Raum gelegenes Landkreisgymnasium mit mathematisch-naturwissenschaftlicher und sprachlicher Ausbildungsrichtung.

- ▶ **Phase 3:** Durchführung der zweiten Gruppendiskussionen.
- ▶ **Phase 4:** Arbeit in Forschungswerkstätten, triangulative Auswertung (vgl. ABB. 2).
- ▶ **Phase 5:** Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die beteiligten Schülerinnen und Schüler, Lehr-

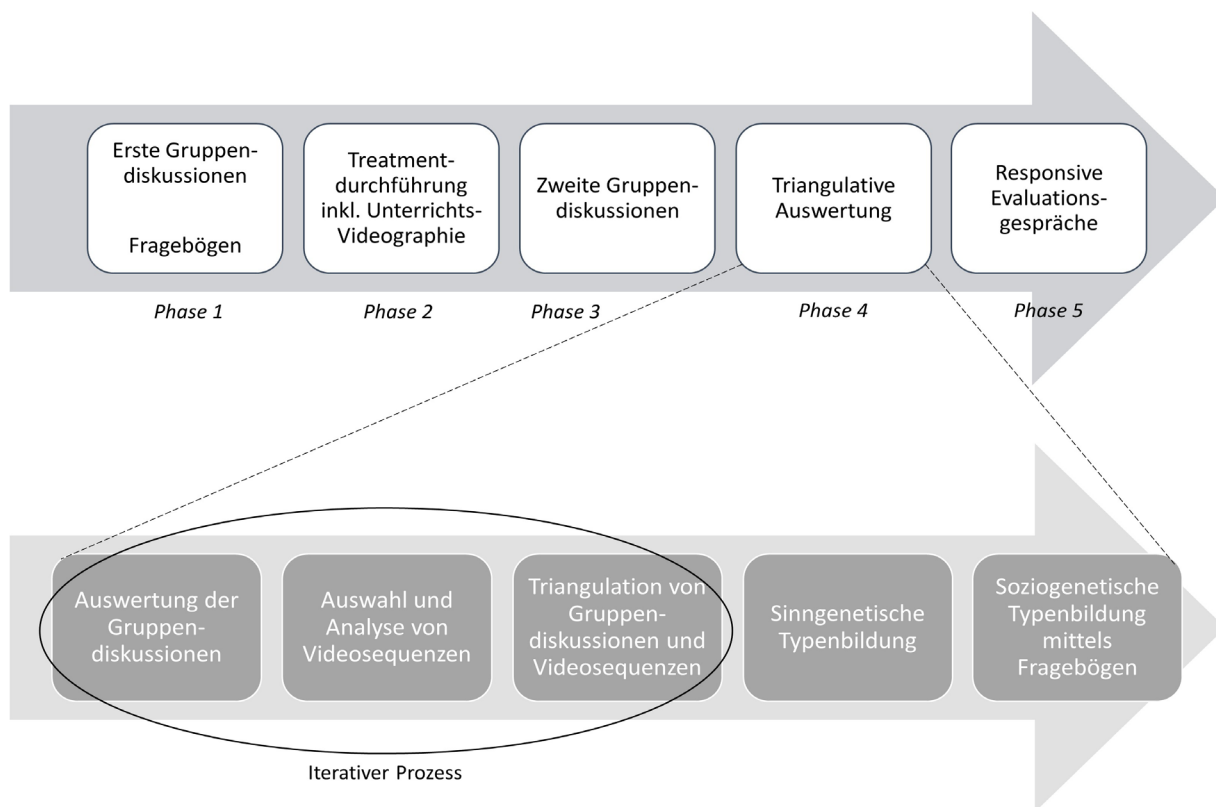


ABB. 2 Untersuchungsaufbau sowie triangulativer Auswertungsprozess im Projekt ReMU (Laufzeit 2015–2018) (Quelle: AUTOREN)



kräfte und Schulleitungen; Überprüfung und Diskussion der Ergebnisse in Form von responsiven Evaluationsgesprächen unter Bezug auf Text- und Bilddaten.

#### 4.1 Gruppendiskussionsverfahren

Das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsinstrument stellt im Verbund mit dem Einsatz der Dokumentarischen Methode innerhalb der Geographiedidaktik mittlerweile ein etabliertes Verfahren dar (vgl. APPLIS, HÖHNLE & HOFMANN, 2015; als Forschungsinstrumentarium eingeführt durch APPLIS, 2012). In den ersten Gruppendiskussionen werden die Orientierungen der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Vorstellung von Globalisierungsprozessen erhoben, indem Themen wie Konsumverhalten, digitale Erlebniswelten und Reisen initiiert werden. In den zweiten Gruppendiskussionen reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen innerhalb des Treatments; dabei weisen sie ihren Lernprozessen sowie ihren außerunterrichtlichen Handlungen und Handlungsmöglichkeiten gemeinsam Bedeutungen zu. Wie bei den responsiven Evaluationsgesprächen, die etwa ein Jahr nach dem Erhebungsende getrennt mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulleitung geführt werden, um Forschungsergebnisse vorzustellen und von den Beforschten validieren zu lassen, folgt der Aufbau der zweiten Gruppendiskussionen den Prinzipien der Responsivität und der Triangulation. Hier wurde den Schülerinnen und Schülern Unterrichtsvideos aus der Unterrichtsreihe gezeigt, um Redeimpulse zu generieren (vgl. LAMPRECHT, 2012).

In Gruppendiskussionen diskutieren die Beforschten nicht nur miteinander, „in ihnen wird auch biographisch oder handlungsbezogen erzählt, es wird sich gemeinsam erinnert, Beschreibungen werden wechselseitig ergänzt u.v.m.“ (LOOS & SCHÄFFER, 2001, S. 13). Hierbei entstehen über die Transkription der Gruppendiskussionen Texte, innerhalb derer explizite Wissensinhalte und implizite Orientierungen unterschieden werden können. Werthaltungen als Teil impliziter Orientierungen gehören zu den impliziten Wissensbeständen und bleiben als tiefer in die Handlungspraxis eingelassene Ebene implizit, da sie „im Kommunikationsprozess nicht durch Behauptungen eingeführt [werden], die dann bestritten oder geprüft werden können, sondern durch Unterstellungen“ (LUHMANN, 1997, S. 343). Werthaltungen finden sich z.B. innerhalb von Passagen interaktiv-dichten Austausches im Medium von (metaphorischen) Beschreibungen oder im Entfalten von positiven oder negativen Gegenhorizonten, wie Konstruktionen der un-

terstellten Motive, Absichten und Orientierungen des Eigenen oder Fremden.

#### 4.2 Unterrichtsvideographie

Zu den Gruppendiskussionen treten Unterrichtsvideographien als weiteres Evaluationsinstrument hinzu. Der Einsatz von drei bis zehn Videokameras erfolgte abhängig von der die jeweiligen Doppelstunde dominierenden Unterrichtsmethode (vgl. ABB. 3; zum Welthandelsspiel vgl. grundlegend HOFMANN, 2018a, 2018b). Im vorgelegten Ansatz wird entsprechend des Hinweises von FRITZSCHE und WAGNER-WILLI (2015, S. 131) ein über Sprache hinausgehender empirischer Zugang zu „Körperlichkeit und Visualität/Ikonizität sozialer Situationen und damit zu bisher vernachlässigten Aspekten und Gegenstandsbereichen alltäglicher Unterrichtspraxis zu finden [versucht]“. Über Unterrichtsvideographien können gleichzeitig stattfindende, spontane, von Emotionen geleitet entstehende Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern und deren Lehrkräften methodisch kontrolliert beobachtet und schließlich – sowohl in ihrer Simultan- als auch in ihrer Sequenzstruktur interpretiert werden (vgl. BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN & NOHL, 2013, S. 21; vgl. FRITZSCHE & WAGNER-WILLI, 2015, S. 133). Hierfür kam ein eigens für das Projekt konzipiertes Kameraskript zum Einsatz (vgl. MÖLLER, 2018), welches eine Weiterentwicklung des Kameraskripts nach SEIDEL, PRENZEL, DUIT und LEHRKE (2003) sowie VON AUFSCHNAITER und ROGGE (2010) darstellt.

Hierbei ist zu beachten, dass dem Kameraeinsatz durch etwa Positionierung und Wahl des Ausschnittes bereits vielfache Bewertungen vorausgehen und insofern Kameras keine an sich neutralen oder objektiven Dokumentationen von impliziten Bewertungs- und Handlungslogiken liefern. Insofern erlauben sie zwar Differenzierungen, Ergänzungen und Erweiterungen der anhand von Gruppendiskussionen rekonstruierten Orientierungen (vgl. LAMPRECHT, 2012, S. 203), müssen aber selbst in den Interpretationsprozess mit einbezogen werden, da mit ihrer Positionierung normative didaktisch-methodische Setzungen vorgenommen werden. Folglich steht nicht das Einfangen der Totalität des Unterrichtsgeschehens durch die Überblickskamera(s) im Vordergrund, die meist mit Blick auf die Klasse neben der Tafel positioniert war(en) und die vorrangig der Extrapolation von interaktiv dichten Phasen dienen. In jeder Unterrichtsstunde kamen von Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern gesteuerten Beobachterkameras zum Einsatz, die eine perspektivierte Informationsgenerierung ermöglichten. Da es sich bei Videoaufnahmen, wie oben bereits

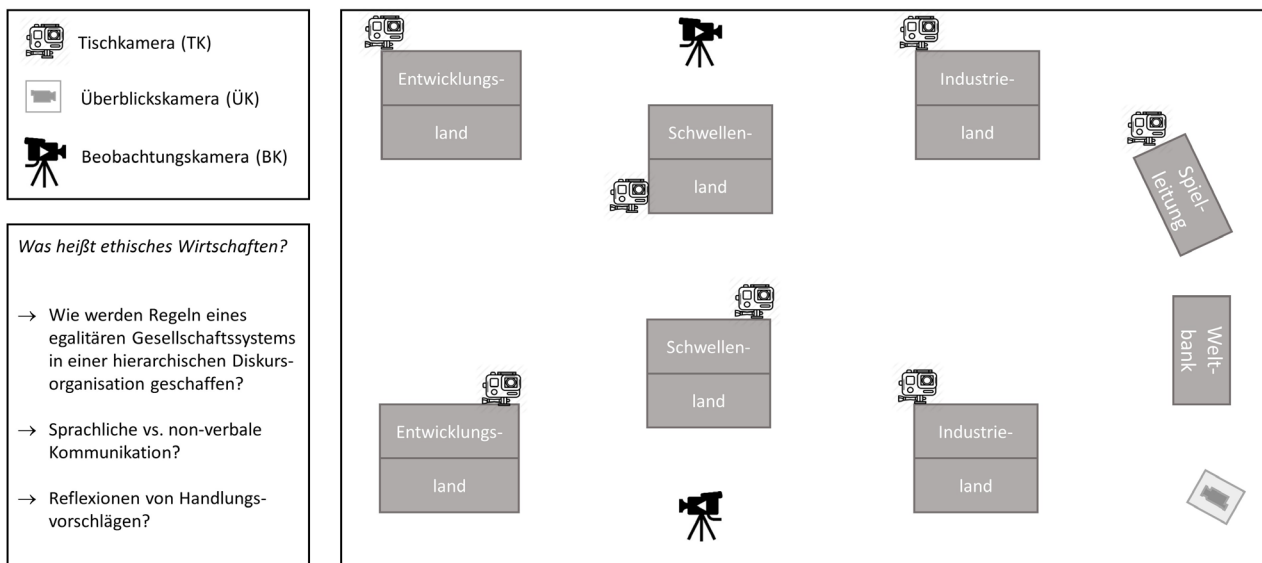


ABB. 3 Welthandelsspiel – Methodenorientierter Videographie-Aufbau (Quelle: HOFMANN, 2018 nach MÖLLER, 2018)

angeführt, um Abbilder sozialer Wirklichkeit handelt, die auf Selektivität beruhen, da die kameraführenden Personen immer auch als *Vor-Interpretinnen* resp. *Vor-Interpreten* fungieren, wurden Beobachtungshinweise zu jeder Unterrichtsstunde formuliert, die den Videographinnen und Videographen helfen sollten, ihre Blicke entsprechend des Forschungsinteresses zu steuern (vgl. ABB. 3, links unten). Durch die Verdichtung und visuelle Hervorhebung von strukturhomologen Prozessen während des unterrichtlichen Geschehens sollen Interaktionsmuster und die zugrundeliegenden Orientierungsrahmen in der Zeit und im Raum sichtbar gemacht werden (vgl. MÖLLER, 2018), um somit die Performanz verschiedener Modi ethischen Urteilens sichtbar zu machen. Je nach Sozialform kamen noch GoPro-Kameras zum Einsatz, die an

jedem Gruppentisch befestigt wurden. Diese weisen eine fixierte Perspektive auf und bilden somit einen Kontrast zu den von Videographen bedienten Beobachungskameras (vgl. ABB. 3).

Die Triangulation der erhobenen Daten sorgt für eine erhebliche Erweiterung bisheriger Forschungsdesigns dahingehend, dass nun nicht nur die expliziten Bewertungslogiken der Erforschten auf verbal-sprachlicher Basis rekonstruiert werden können. Vielmehr sollen diese somit auch ins Verhältnis zu den in den Unterrichtsvideographien beobachtbaren körperlich-performativen Handlungslogiken gesetzt werden können, die stärker von impliziten Orientierung geleitet sind (BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN & NOHL, 2013).

## 5 Ausgewählte Forschungsergebnisse in Bezug zu eingesetzten Unterrichtsmethoden

Im vorgestellten Projekt ist der Forschungsgegenstand, mit dem das oben dargelegte Forschungsthema untersucht wird, das Unterrichtstreatment, d.h. das Ensemble von ausgewählten Unterrichtsmethoden, die ein Lehr-Lern-Arrangement mit Projekt-Charakter bilden (Themenbereiche Prozesse der Globalisierung, globale Textilindustrie). Zentrale Elemente innerhalb des Treatments stellen dabei die Mystery-Methode aus dem *Thinking Through Geography*-Ansatz (LEAT, 1998), eine für den Fachunterricht adaptierte Variante der Dilemmadiskussion, die der Lehrkraft nur eine moderierende Funktion zuweist und das Welthandels-

spiel dar. Jene Methoden haben eine lange Tradition bei der Anbahnung ethischen Urteilens in der Moralpsychologie (vgl. KOHLBERG, 2001; LIND, 2009) als auch im Bereich des Globalen und wertorientierten Lernens in der Geographiedidaktik, da durch deren Einsatz der Erwerb komplexer politischer, personaler und sozialer Kompetenzen angeregt wird, wie sie von zentralen theoretischen Überlegungen zu einer konstruktivistischen Didaktik Globalen Lernens formuliert werden (u.a. SCHREIBER, EDLER & SCHAWÉ, 2010; KLAFFKI, 2002; APPLIS, 2012; ULRICH-RIEDHAMMER, 2017). In Bezug auf jene Methoden kann auf eine breite

theoretische und empirische Basis zurückgegriffen werden (zu Mystery und Dilemmadiskussion vgl. APPLIS, 2012, 2014, 2016; zum Welthandelsspiel vgl. HOFMANN, 2018a, 2018b; APPLIS et al., 2019), deren Vorteile zur Anbahnung ethischen Urteilens sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- ▶ Kooperative und selbstkonstruierende Lernmethoden regen den Prozess des Anzeigens (z.B. Benennen, Recherchieren) von Bedeutungen und der Interpretation (z.B. Reflektieren, Bewerten) von Bedeutungen an und fördern die Auseinandersetzung mit sozialen Grundlagen (Werte, Normen, Motive) der Bedeutungskonstruktionen in konjunktiven Erfahrungsräumen (vgl. BOHNSACK, 2003a, 2003b zur Dokumentarischen Methode; MANNHEIM, 1928 zur Wissenssoziologie).
- ▶ Verständnis über systemische Zusammenhänge menschlichen Zusammenlebens wird gefördert (Wirtschaftssysteme, soziale System, ökologische Systeme usw.).
- ▶ Auseinandersetzung mit Systemen, Entwerfen von Handlungslinien und Diskussion über Handlungslinien macht vertraut mit Orientierungsvorgängen.
- ▶ Reflektierendes Entwerfen von Handlungslinien und Herstellen von relativer Übereinstimmung in Abstimmungsprozessen zur Unterstützung der Fähigkeit mit Unsicherheit produktiv umzugehen wird gefördert.
- ▶ Sozial-interaktive Kompetenzen werden ausgebildet.

Die gewählten Methoden eignen sich daher in besonderer Weise zur Reflexion und zum Vergleich auf Basis der neuen Theorieausrichtung.

### 5.1 Mystery-Methode

Bei der Mystery-Methode (u.a. LEAT, 1998; COEN, HOFFMANN, ROHWER, VANKAN & SCHULER, 2013; APPLIS & MEHREN, 2014) müssen die Schülerinnen und Schüler selbst zu adäquaten Verfahren finden, innerhalb derer sie sich die auf Kärtchen dargebotenen Informationen erschließen, über mögliche Zusammenhänge nachdenken und sich schließlich auf mögliche Deutungen dieser Zusammenhänge einigen. Widersprüchliches kann dabei durchaus widersprüchlich und Unklares auch offen bleiben. Verschiedene Lösungen sind möglich, wenn mehrere Gruppen parallel das gleiche Mystery erarbeiten. Ganz nebenbei konfrontieren sich die Schülerinnen und Schüler mit Werturteilen und Wertvorstellungen, wenn sie Vorgänge und Zusammenhänge einschätzen und ganz unweigerlich darüber nachdenken, ob sie als Konsumentinnen und

Konsumenten ebenfalls in die erarbeiteten Vorgänge involviert sind. Die Methode will den Umgang mit Komplexität und Kontroversität fördern. Die Lehrkraft bleibt im Hintergrund, steht aber für fachbezogene Fragen zur Verfügung. Damit berücksichtigt die Mystery-Methode u.a. zentrale Erkenntnisse der Forschung zur Entwicklung der sozialen Rollenübernahme und Perspektivübernahme von ADALBJARNARDOTTIR und SELMAN (1989, vgl. auch ADALBJARNARDOTTIR, 2001): Eine Bevorzugung von Peerprojekten und Peerdiskussionen in der Unterrichtsgestaltung begünstigt, so ihr Befund, die Steigerung der Anteile reziproker Kommunikationen und senkt den Anteil submissiver Kommunikationen, da Kinder und Jugendliche bei der Aushandlung von Konflikten untereinander höhere Kompetenz bezüglich Perspektivwechsel und Rollenübernahme zeigen als bei Beteiligung von Erwachsenen. Entsprechende Lehr-Lern-Arrangements erlaubten es zudem geselligen Kindern, ihre differenzierter entwickelten Fähigkeiten zu Empathie und Rollenübernahme einzubringen und Schutzzräume zu schaffen für sozial zurückgezogene Kinder, innerhalb derer diese die oben genannten Fähigkeiten entwickeln können. Generell könnten Toleranz für abweichende Meinungen und die Entwicklung von Gefühlen für Wertschätzung befördert werden durch Senken der inhaltlichen Beteiligung von Lehrkräften in Entscheidungsprozessen (vgl. zu Ergebnissen empirischer Unterrichtsforschung APPLIS, 2016, 2018). Im Anschluss an Präsentation und Diskussion der Ergebnisse können die im Diskurs gewonnenen Positionen an einem kritischen abwägenden Text noch einmal geprüft und unter Anwendung ethischer Theorien reflektiert werden.

Im DFG-Projekt ReMU dient das in der zweiten Doppelstunde eingesetzte Mystery dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler eine fachliche Grundlage zu grundlegenden Prozessen und Strukturen globaler Textilindustrien erarbeiten. Während eine Hälfte der Klasse den Baumwollanbau in Indien und den USA am Beispiel einer amerikanischen und einer indischen Familie behandelt, befasst sich die andere Hälfte der Klasse mit dem Thema Discount-Textilien, indem hier die Arbeits- und Lebensverhältnisse einer deutschen Kassiererin im Discounter mit der einer chinesischen Näherin verglichen werden. Dabei geben die Kärtchen u.a. auch Einblick in anti- und pro-kooperative Verhaltensweisen von verschiedenen, in der globalen Textilproduktion tätigen Akteuren und Interessensgruppen. Aufgrund der faktischen und ethischen Komplexität der im Mystery verhandelten Themen können an verschiedenen Stellen Dissonanzen zutage treten. Da jede Gruppe herausgefordert ist, sich ob der Vielzahl an Informationen zu definieren und zu positionieren,

- 34 Cw: Naja ungerecht auf jeden Fall des mit den z.B. Näherinnen k.A. Indien Bangladesch oder  
35 halt sowas dass die halt so wenig zahlen und so schlechte Arbeitsbedingungen haben (.)  
36 Bw: Ja ich denk generell halt die Arbeitswelt auch so weil wir hatten ja auch so dass die glei-  
37 chen Berufe hier z.B. und in China dass die komplett unterschiedlich bezahlen und von die  
38 gleiche Arbeit  
39 Cw: L Mhm  
40 Bw: Und ich denk grad Arbeitswelt is halt so wo komplett Unterschiede herrschen und komplett  
41 ungerecht is  
42 Am: Wir ham ja auch gesehen dass z.B. in Deutschland z.B. die Kassierinnen total ungerechte  
43 Arbeitsbedingungen haben (.) und ich weiß nich wie viel Stunden ich glaub 12 Stunden teil-  
44 weise arbeiten müssen und ähm halt ne bestimmte Anzahl an Produkten immer übers  
45 übern Scanner ziehen  
46 Bw: L Hm  
47 Am: Müssen  
48 Dw: Aber wobei man sagen muss dass Deutschland schon viel unterstützt jetzt eigentlich nich  
49 wie Indien  
50 Cw: Sind vielleicht die Arbeitgeber son bisschen blöd aber vom Staat her bekommt da ja schon  
51 Unterstützung  
52 Dw: Wenn man so braucht halt (.)  
53 Cw: Was halt in Indien oder so nicht so is (9)  
54 Bw: Des is hart ich denk mir grad so gerecht so @wenig ein@ (.) also zumindest jetzt nichts  
55 konkretes (2)  
56 Dw: Naja (4)

ABB. 4 Transkriptausschnitt zum Mystery (S3\_O.2\_10a-2) (Quelle: AUTOREN)

wird in den verschiedenen Unterrichtsphasen ein steter Wechsel zwischen dem Bilden individueller, intuitiver Urteile und dem kollektiven Austausch über jene Urteile (vgl. ABB. 1, Pfeile 1, 2, 5 und 6) ermöglicht. Bei der Bestimmung der kollektiven Sichtweise sowie den davon abweichenden, individuellen Betrachtungsweisen kommen Argumentationen, aber auch explizite und implizite Strategien der Überredung und des sozialen Drucks zum Einsatz (vgl. ABB. 1, Pfeile 3 und 4), da sich jedes Gruppenmitglied als Teil der Gruppe verstanden wissen möchte.

Ausgangspunkt des Transkriptausschnitts (vgl. ABB. 4) bildet die Frage der Interviewerin. Hier werden die Schülerinnen und Schüler explizit zum bewertenden Erzählen aufgefordert, indem nach gerechten und ungerechten Situationen gefragt wird bzw. nach Aspekten, die die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Treatment-Durchführung verunsichert haben oder ihnen auch Sicherheit gegeben haben. Ungerecht empfand die Gruppe „des mit den z.B. Näherinnen k.A. Indien Bangladesch oder halt sowas“ (Z. 34–35), da hier schlechte Arbeitsbedingungen vorherrschen, die sich u.a. in niedrigen Löhnen niederschlagen. Doch auch im Vergleich mit Deutschland und anderen Ländern wie China stellt die Gruppe fest, dass gleiche Arbeit in verschiedenen Ländern „komplett unterschiedlich“ (Z. 37) bezahlt wird. Während explizit von Ungerechtigkeit die Rede ist, lässt sich implizit eine Verunsicherung der Gruppe rekonstruieren, die sich in der Fest-

stellung ausdrückt: „Und ich denk grad Arbeitswelt ist halt so wo komplett Unterschiede herrschen und komplett ungerecht is“ (Z. 40–41). Ihre Einschätzung der globalen Arbeitswelt ist dabei zunächst durch einen fatalistischen Grundtonus gekennzeichnet, der sich u.a. auch in der zweimaligen Wiederholung von „komplett“ zeigt. Der Bereich der Arbeit wird von der Gruppe als eine eigene, abgetrennte Welt wahrgenommen, zu der sie nur aus der Distanz einen Bezug herstellen kann, da sie sich als Schülerinnen und Schüler nicht als Teil dieser Welt verstehen bzw. jene Welt nicht Teil ihres konjunktiven Erfahrungsraums ist. Jene Verunsicherung beinhaltet vielfache Dissonanzpotenziale: einerseits möchte sich die Gruppe abseits der als verunsichernd wahrgenommenen „Arbeitswelt“ (Z. 40) verorten, andererseits werden sie irgendwann selbst Teil jener Welt sein, sodass sich schon jetzt Fragen danach stellen, wie sie sich zu den als problematisch wahrgenommenen Aspekten in diesem Bereich positionieren. Gleichzeitig sind die Schülerinnen und Schüler als Konsumentinnen und Konsumenten globaler textiler Produkte allerdings bereits gegenwärtig indirekt mit Akteuerinnen und Akteuren der Arbeitswelt verbunden, wie bspw. mit den Näherinnen von Kleidungsstücken aus den genannten Ländern.

In Anbetracht dessen, dass die „Arbeitswelt“ so verunsichernd ist, ist die Gruppe auf der Suche nach positiven und wünschenswerten Aspekten, die ihnen Halt und Sicherheit geben können. Daher stellen sie



im Anschluss den Rückbezug zu Deutschland her, jenem Land, in dem sie geboren und aufwachsen sind und das daher potentiell für die Gruppe Identifikationspotenzial bietet. Auch hier stellt die Gruppe fest, dass „z.B. die Kassiererinnen total ungerechte Arbeitsbedingungen haben“ (Z. 42–43). Anschließend wird jene Bewertung aber von der Gruppe dahingehend differenziert, dass die Arbeitsbedingungen in Deutschland im internationalen Vergleich nicht so prekär seien wie in anderen Ländern. Durch die Hervorhebung von pro-kooperativen, institutionellen Rahmenbedingungen, die – im Gegensatz zu Indien – in Deutschland in Form staatlicher Unterstützung vorhanden sind sowie durch die zusätzlich angefügte Relativierung, dass hierzulande „vielleicht die Arbeitgeber son bisschen blöd“ sind (Z. 50), setzt die Gruppe ihrer eigenen Verunsicherung und der damit einhergehend Dissonanz etwas entgegen. In Relation zu anderen Ländern bietet Deutschland somit einen positiven Horizont zur Identifikation der Gruppe, welcher sich in einer positiven Orientierung an pro-kooperativen Strukturen und Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Verhältnissen ausdrückt. Angesichts der Gefahr weiterer Verunsicherung verzichtet die Gruppe anschließend darauf, erneut auf weitere problematische Aspekte einzugehen und validiert stattdessen ihre Synthesen (Z. 48–51), indem wiederholt wird, dass die Verhältnisse in Deutschland besser sind als „in Indien oder so“ (Z. 53). Nach einer neunsekündigen Pause folgt der teils lachend gesprochene Versuch eines Themawechsels, in welchem sie mitteilen, dass ihnen keine weiteren Beispiele für Gerechtigkeit einfallen. Das lachend gesprochene „@wenig ein@“ (Z. 43), die langen Pausen (Z. 53–56) und das leise gesprochene „onaja“ (Z. 56) weisen ebenfalls darauf hin, dass sich die Gruppe in diesem Moment nicht in der Lage fühlt, die eigene Verunsicherung und die damit verbundenen Dissonanzen befriedigend aufzulösen, weshalb sie an dieser Stelle nicht weiter über schlechte und ungerechte Arbeitsbedingungen sprechen.

Bei der Betrachtung des nächsten Transkriptausschnitts (vgl. [ABB. 5](#)) wird deutlich, dass dieselben inhaltlichen Aspekte aus dem Mystery auch die Schülerinnen und Schüler einer anderen Schule beschäftigen. Dabei unterscheidet sich die vorliegende Mädchengruppe zunächst dahingehend, dass sie den Inhalt des Mysterys und insbesondere die Kontextualisierungen der Arbeits- und Lebensbedingungen der Protagonistinnen präziser wiedergeben können.

Schon in der bewertenden Proposition durch Bw (Z. 129–131) wird deutlich, dass zwischen der „Arbeiterin in China; die in ner Fabrik arbeitet; und de:r Dame; die im (.) Aldi Lidl (.)“ (Z. 130–131) arbeitet, grundlegende

Unterschiede in den Lebensbedingungen wahrgenommen werden, die die Gruppenmitglieder als „sehr ungerecht“ (Z. 129) bewerten und die sie im Anschluss mehrmals einander gegenüberstellen. Bereits aus den provokativen Gegenüberstellung von „Arbeiterin“ (Z. 130) und „Dame“ (Z. 131) geht hervor, dass die Gruppe zwischen den Protagonistinnen eine Hierarchie ausmachen, die sie in ihren Betrachtungen im Anschluss weiter entfalten. Dabei stellen sie die Kontraste zwischen den beiden Protagonistinnen in vier Teilabschnitten (Z. 129–131, Z. 136–145, Z. 147–162, Z. 165–168) mit leichter inhaltlicher Variation immer wieder neu einander gegenüber, um sie sich somit auf unterschiedliche Weise zu vergegenwärtigen.

Auf expliziter Ebene fasst die Gruppe die Sachlage abschnittsübergreifend folgendermaßen zusammen: Martina arbeitet als Kassiererin in einer Aldi-Filiale, wohingegen die Firma ihres Mannes kürzlich Bankrott gegangen ist, sodass er nun Arbeitslosengeld beziehen muss. Dennoch gelingt es Martina mit ihrem Job „nicht nur sich“ (Z. 143), sondern eine vierköpfige Familie zu ernähren und „trotzdem zum Ende des Monats noch irgendwie ins Schwimmbad“ (Z. 137–138) gehen zu können. Die Vorstellung wie auch die Darstellung von Martinas Lebenssituation fällt der Gruppe leicht, denn die deutschen Erfahrungsräume (Aldi, Supermarkt, etc.) und andere in Martinas anzutreffenden, lebensbestimmenden Faktoren („des Hartz 4“, Z. 144) erscheinen der Gruppe vertraut und somit leicht beschreibbar. Bei Yuan hingegen, der „Arbeiterin in China“ (Z. 130) äußert die Gruppe den Eindruck, dass diese „wahrscheinlich auch (.) um Einiges mehr gearbeitet; und (.) unter härteren Bedingungen gearbeitet“ (Z. 140–141) hat, sie aber dennoch „große Probleme [hatte] selbst über die Runden zu kommen; um überhaupt zu überleben“ (Z. 141–142). Die Arbeitsumstände sind gekennzeichnet davon, dass Yuan und ihre Kolleginnen „halt keine Pausen haben; und (.) ihre Freizeit; sozusagen die eine Stunde is; die sie dann noch wach sind; oder: r (.) gleich ins Bett fallen und sch-schlafen; (.) i-in überfüllten Räumen und so; ja. (.)“ (Z. 166–168). Zwar herrscht Uneinigkeit bzgl. der Frage, ob Yuan ihre Eltern aus einem Mangel an Geld oder aus einem Mangel an Zeit nicht besuchen gehen kann, aber bei der Bewertung der Gesamtsituation ist sich die Gruppe einig: Der Vergleich der Problemsituationen der Protagonistinnen ist in den Augen der Gruppe durch ein massives Ungleichgewicht gekennzeichnet. Während Yuan ihren Eltern Geld schickt, diese aber nicht besuchen kann, weil sie mithilfe ihres Jobs versucht, das eigene Überleben zu sichern, kann Martina ihre vierköpfige Familie mit ihrem Job versorgen und lebt nicht getrennt von dieser. Im Vergleich zu Yuan er-

**ABB. 5** Transkriptausschnitt zum Mystery (S2 0.2 129–168) (Quelle: AUTOREN)

Im Kern der Auseinandersetzung der Gruppe liegt das gleiche Dissonanzpotenzial vor wie bei der vorherigen Gruppe. Dieses besteht darin, dass sich die Gruppe in Anbetracht der Inhalte des Mysterys genötigt sieht, sich als Gruppe zu verorten. Es besteht auch hier die Gefahr, dass eine geschlossene Positionierung als Gruppe jederzeit scheitern kann und Zugehör-

Die Konfrontation mit Yuans Lebensumständen sowie die Einordnung jener in Relation zu ihnen vertrauten Lebensumständen, wie z.B. den von Martina,

fordert die Gruppe intensiv heraus. Da die Problemlage von Martina und Yuan so unterschiedlich gelagert sind, lassen sich die Lebensverhältnisse nur schwer greifen. Die Umgangsweise der vorliegenden Gruppe mit jenen Problemlagen besteht darin, diverse Einzelinformationen des Mysterys wiederholt einander gegenüber zu stellen, um sie sich auf diese Weise besser vergegenwärtigen und einordnen zu können. Ziel der Gruppe ist es hierbei, eine gemeinsame Positionierung der Gruppe zu erarbeiten, um über diese Sicherheit herzustellen. Dabei lässt sich im fallimmanenten Vergleich implizit eine Orientierung der Gruppe an Verhältnismäßigkeit rekonstruieren, welche sich u.a. darin ausdrückt, dass jeder Aspekt, der Ausdruck von Yuans oder Martinas Lebensumständen ist, in Relation zu anderen Aspekten gesetzt wird. Im Verlaufe der Auseinandersetzung lässt sich dabei eine stärker werdende emotionale Ergriffenheit feststellen, wie sich u.a. den zahlreichen Betonungen, der zunehmenden interaktiven Dichte sowie durch einen zunehmend häufigeren Wechsel an Redebeiträgen entnehmen lässt.

Trotz dessen, dass die Gruppe in Bezug darauf, ob Yuan keine Zeit oder kein Geld hat ihre Eltern zu besuchen in einen antithetischen Diskursmodus verfällt, sind die gegenseitigen Fortsetzungen und Ergänzungen von Redebeiträgen Zeichen einer konsensualen Diskursorganisation, sodass von einer homogenen Gruppe gesprochen werden kann, in welcher konjunktive Orientierungen und dementsprechende Bewertungen geteilt werden. Die Gruppe teilt eine gewisse Unsicherheit, die sich u.a. in der Beschreibung und Bewertung von Yuans Lebensumständen wie auch an den zahlreichen Konjunktiven offenbart (Z. 155–162). Möglicherweise ist jene Unsicherheit darauf zurückzuführen, dass ihnen der Lebensraum von Yuan fremder ist als der von Martina. Gleichzeitig ist sich die Gruppe darin einig, dass Martina und ihre Familie als Sinnbild für eine westliche und, im Verhältnis zu Yuan, unbeschwerte Lebensweise betrachtet werden. Dabei konstruiert die Gruppe Martinas Lebenswelt durchgängig als negativen Gegenhorizont, von welchem sich die Gruppe abzugrenzen versucht. Im Verlaufe der Gegenüberstellung der Kontraste stellt sich daher eher eine Solidarisierung der Gruppe mit Yuan als mit Martina ein.

So führt die Übung in Perspektivwechsel und Empathie zur Parteinahme mit Yuan, wobei die Aufführung und detaillierte Gegenüberstellung der Lebensweltaspekte eine Doppelfunktion übernehmen: einerseits hilft ihnen die wiederholte Gegenüberstellung von Aspekten Anhaltspunkte für die Positionierungs-

möglichkeiten der Gruppe herzustellen, andererseits stellt sich die Sachlage für die Gruppe somit zunehmend als eindeutig dar, sodass die Aufzählung der Aspekte als Post-Hoc-Rechtfertigungen für ihr kollektives Urteil verstanden werden können, welches Bw stellvertretend bereits in der bewertenden Eingangsproposition geäußert hat (vgl. Z. 129–131). Durch diese Strategie gelingt es der Gruppe, die sich zu Beginn des Transkriptausschnitts zutage tretende Dissonanz konstruktiv aufzulösen und sich gemeinsam in Bezug zu den von ihnen angeführten Aspekten zu verorten.

Die Mystery-Methode bietet Möglichkeiten zur kommunikativen Auseinandersetzung über die Informationskärtchen. Darüber hinaus befördert sie den gruppeninternen und -übergreifenden Austausch zwischen Gruppen, so dass sich die Schülerinnen und Schüler im Verbalisieren individueller Perspektiven wie auch in der Aushandlung eines Gruppenstandpunkts üben. Bei der Darstellung doppelt komplexer Themen bieten sich den Schülerinnen und Schülern dabei vielfältige Möglichkeiten zu Verhandlungen von geteilten oder auch differenten Perspektiven sowie von damit verbundenen, individuellen wie auch peer-bezogenen Einstellungen und Werthaltungen, welche immer auch Auseinandersetzungen von Fragen der Pro- und Anti-Kooperativität beinhalten.

## 5.2 Dilemmadiskussionsmethode

In deutschsprachigen geographiedidaktischen Beiträgen wird seit langem die unterrichtliche Reflexion von wertorientierten Fragestellungen als zentrale Bildungsaufgabe gesehen (u.a. HASSE, 1995; RHODE-JÜCHTERN, 1995; KÖCK 2005a, 2005b, 2006; WILHELMI, 2010; vgl. zum Überblick APPLIS, 2012, S.68–81). Diese kommt in dem Anliegen zum Ausdruck, Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten „potentiell in konkreten Handlungsfeldern sach- und raumgerecht tätig zu werden und zu Lösungen von Problemen beizutragen“ (DGfG, 2017, S. 26). Hierzu werden, wie hier, Erkenntnisse der moralpsychologischen und moralpädagogischen Forschung für den Geographieunterricht nutzbar gemacht, um theorie- und empiriebasiert Möglichkeiten konstruktiver, diskursiver Auseinandersetzung zu schaffen, eine Differenzierung moralrelevanter Kompetenzen anzustreben und eine Sensibilisierung für das Erkennen von Situationen, in denen das Einbeziehen von ethischen Werten relevant ist, zu erzeugen. Ein zentrales Förderinstrument hierfür stellt die Dilemmadiskussionsmethode dar. In der Diskussion eines fachlich orientierten Dilemmas mit widerstreitenden normativen

Forderungen zu einem Themengebiet erfolgt eine Auseinandersetzung mit ethischen, sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Fragestellungen, die abhängig von der Problemstellung und von der Zahl der einnehmbaren Perspektiven mehr oder weniger komplex sind. Bei der Methode der Dilemmadiskussion als moralpädagogisches Förderinstrument tritt in der hier für den Fachunterricht modifizierten Form (vorgeschaltete Sachphasen, hier Auseinandersetzung mit Text-, Daten- und Kartenmaterial in der Mystery-Phase) ausschließlich als Moderator auf; die Diskussion ist ergebnisoffen, peergruppenorientiert und demokratisch, insofern sie sich stark am Konzept des selbststeuernden Lernens orientiert.

Die methodische Rhythmisierung ergibt sich durch eine kontrollierte Abfolge von Einzelarbeit, Kleingruppenarbeitsphasen und Großgruppendifkussionsphasen. Diese trägt dazu bei, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Weise mit eigenen und fremden Standpunkten in Bezug auf die zugrundeliegenden Problemstellungen auseinandersetzen und fachliche wie auch wertbezogene Fragestellungen, Handlungsverpflichtungen und Handlungsmöglichkeiten diskutieren. Nachdem die Dilemmageschichte durch die Lehrkraft vorgetragen wurde, setzen sich die Schülerinnen und Schüler zunächst in Einzelarbeit mit einer Geschichte auseinander und werden gebeten auf einer Skala von -3 (völlig falsch) bis +3 (völlig richtig) spontan und intuitiv anzugeben, ob sie die Handlung des Protagonisten, hier eines Kontrollleure für Produktqualität und Produktionsbedingungen im Textilbereich, als richtig oder falsch empfinden (vgl. [ABB. 1](#), Pfeil 1: Intuitives Beurteilen). Eine neutrale Position, im Sinne einer ankreuzbaren 0 kann nicht gewählt werden, sodass die Schülerinnen und Schüler zu einer eindeutigen Positionierung gezwungen sind. Auf einer weiteren Skala sollen sie dann angeben, wie schwer ihnen diese Entscheidung gefallen ist, ehe anschließend jeder für sich schriftlich Argumente festhalten soll, die das eigene Urteil stützen. Dies dient dazu, dass sich die Jugendlichen nach ihrem intuitiven Einzelurteil zunächst mit ihren eigenen Selbstverurteilungen auseinandersetzen und für jene Positionierungen Post-Hoc-Rechtfertigungen anführen können, um somit Sicherheit in Bezug auf die verunsichernde Dilemmasituation zu gewinnen (vgl. [ABB. 1](#), Pfeil 2 sowie Pfeil 6).

Bei der folgenden Meinungsabfrage durch die Lehrkraft sind die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, die Augen geschlossen zu halten, um sicherzustellen, dass die darauf gründende Einteilung in Großgruppen tatsächlich entsprechend der individuellen Meinungen geschieht. Da hierdurch die inhaltliche

Beeinflussung möglicher nahestehender, befreundeter Mitschülerinnen und Mitschüler reduziert wird, dies aber ein weiteres Moment für mögliche Dissonanzerfahrungen darstellt – im Sinne der Bestimmung, wer zu eigenen „Wir-Gruppe“ zählt und auf welchen Meinungen, Maßstäben und Wertvorstellungen sich diese gründet – folgt nach der Großgruppeneinteilung zunächst eine Kleingruppenarbeitsphase. In dieser tauschen sich die Gruppenmitglieder hinsichtlich ihrer Begründungen für ihr intuitives und inhaltlich gleichartiges Urteil aus (vgl. [ABB. 1](#), Pfeil 5 sowie Pfeil 6), sodass diese Phase dazu dient, jene Dissonanzerfahrung positiv zu bearbeiten, indem sie sich durch den Austausch von Argumenten zunächst gegenseitig bestärken und einander Sicherheit geben. Ziel ist es dabei allerdings nicht nur, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Kontext ihrer jeweiligen Kleingruppen verorten, sondern auch in Hinsicht auf ihre jeweilige Großgruppe, so dass das jeweilige *Wir* auf verschiedenen Größenordnungen verhandelt und bestimmt werden kann. So bieten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wechselseitig mögliche Positionen an, die sich für Parteinahme und Empathie eignen.

In der darauffolgenden Großgruppenphase erfolgt eine Auseinandersetzung mit jeweils konträren Positionen sowie deren Begründungen (vgl. [ABB. 1](#), Pfeil 5). Da sich die Großgruppen zur verhandelnden Dilemmafrage unterschiedlich positionieren, besteht die Notwendigkeit, sich der anderen Gruppe verständlich zu machen, indem die je eigene Position erläutert und in Form von Post-Hoc-Rechtfertigungen begründet wird.

Die Bearbeitung der intuitiven Urteile sowie die damit verbundene Einordnung von pro- und anti-kooperativen Argumentationen und Verhaltensweisen erfolgt auf zwei Ebenen: einerseits auf einer expliziten, argumentativen Ebene (vgl. [ABB. 1](#), Pfeil 3), andererseits auf einer impliziten Ebene (vgl. [ABB. 1](#), Pfeil 4). Beide Ebenen finden ihren Ausdruck in verbal-sprachlichen Äußerungen, wenngleich die impliziten Orientierungen erst durch einen Wechsel der Analyseeinstellungen vom *was* zum *wie* und unter Befolgung einer empirisch kontrollierten Interpretationsreihenfolge rekonstruiert werden können (vgl. [BOHNSACK, 2003a, 2003b](#)). Die impliziten Orientierungen und Logiken werden aber auch auf einer körperlich-performativen Ebene in Form äquivalenter Praktiken sichtbar, sodass das Dilemma sich nicht nur auf einer argumentativen, sondern auch einer visuellen Ebene zeigt. Dies soll anhand des folgenden Transkriptausschnitts aus der responsiven Phase exemplarisch verdeutlicht werden (vgl. [ABB. 6](#)). Die dort getätigten Aussagen beziehen sich auf ein zusammengeschnittenes Video,



|     |     |   |
|-----|-----|---|
| 371 | Yw: | L @(.)@ (.) Ja; es war jetzt bestimmt auch ein wenig <u>aufregend</u> für euch so. (.)                  |
| 372 |     | die (.) sich <u>selbst</u> und die And:rn im Video zu <u>sehen</u> . (.) Erzählt doch mal; was habt     |
| 373 |     | ihr so: gesehen; wie is es euch damit gegangen, (6)   |
| 374 | Bw: | Also bei dem Spiel. (.) bei uns war des auch schon manchmal so: dass es da so klei-                     |
| 375 |     | ne Ausschreitungen @gab@. (.) aber bei denen wars nochmal n-bisschen heftiger.                          |
| 376 |     | bei der anderen Klasse. (.) @(.)@ also  |
| 377 | Cw: | L @(.)@   |
| 378 | Aw: | L @(.)@   |
| 379 | Cw: | n-bisschen <u>aggressiv</u> . teil@weise@ (2) und (.) ja. (.) und ich find auch irgendwie (.)           |
| 380 |     | ähm merkt man dass so: jeder so-ne gewisse Einstellung zum Thema hat. und ir-                           |
| 381 |     | gendwie (.) also des <u>Diskutieren macht</u> schon irgendwie Spaß weil. (.) wenn jemand                |
| 382 |     | anderes also. (.) wenn man mal so drin is. jetzt bei denen wars eigentlich hat mans                     |
| 383 |     | ganz gut <u>gesehen</u> . (.) ähm (.) da hat jeder so: sein Argument gesagt. und dann hat               |
| 384 |     | der <u>Andere</u> konnte wieder was:s (.) so sagen; ne:e des:s nich so. oder ja:a des stimmt            |
| 385 |     | schon und-so; und des find ich eigentlich intressant-so (.) ne große Gruppendiskussi-                   |
| 386 |     | on. (2) fand ich ganz gut.  |
| 387 | Aw: | Ich fands auch interes=sant. des Verhal=tn (.) so zu sehn wenn der Andere spricht. (.)                  |
| 388 |     | zum Beispiel hat jetzt die=ser eine Junge da (.) ähm geredet. und dann konnte man                       |
| 389 |     | eben diese Gesichtsausdrücke von den Auszüge von den <u>Andern</u> sehn also wie si:e;                  |
| 390 |     | da konnte man eben auch diese Einstellung was die <u>Hanna</u> gesaot hat: diese Einstel-               |
| 391 |     | lung von denen anerkennen. also (.) zum Beispiel hat der Eine (.) äh während er ge-                     |
| 392 |     | sprochen hat; (.) hat er dann irgendwie so (.) so:o gemacht. (.) und dann @(.)@ (.)                     |
| 393 | Bw: | L @(.)@   |
| 394 | Aw: | Konnte man <u>dadurch</u> sehn dass er eine ganz andere Einstellung dazu hat. und des                   |
| 395 |     | fand ich ziemlich intressant. (7)   |
| 396 | Cw: | Ja:a ich finds auch ganz intressant des zu sehen was-wie die Anderen reagiert haben                     |
| 397 |     | weil wir halt des Gleiche gemacht °haben°; denk ich mal. @(.)@ und (2) aber ich                         |
| 398 |     | denk wir hatten alle so ne <u>ähnliche</u> Einstellung dazu:u. aber; (.) klar. variiert des im-         |
| 399 |     | mer n-bisschen von Mensch zu Mensch; und deswegen ist des <u>schon</u> intressant. (.)                  |
| 400 |     | des so zu sehen. (2) man sieht halt auch die Sachen die man selber gemacht hat;                         |
| 401 |     | dann vielleicht in den Anderen wie=der; (.) °oder° erkennt wieder; (.) und. ja. Is <u>schon</u>         |
| 402 |     | ganz @lustig@. @(.)@ (16)   |
| 403 | Bw: | Und mir is auch aufgefallen; jetzt nicht direkt nur beim Video; dass man sich bei dem                   |
| 404 |     | Thema immer so n-bisschen im <u>Kreis</u> dreht. also (.) man kommt <u>n</u> ie so zu nem Ent-          |
| 405 |     | schluss so was man jetzt machen könnte oder:r obs da ne Lösung gibt oder so-weil.                       |
| 406 |     | (.) dann sagt der <u>Nächste</u> wieder was anderes und dann. (.) also man dreht sich so-n-             |
| 407 |     | bisschen im Kreis. (2) da gibt's nich so <u>einen richtigen</u> We:g irgendwie. (.) zumindest           |
| 408 |     | <u>noch</u> nicht. (2)  |
| 409 | Cw: | Ja es gibt irgendwie immer so Meinungen. die man. (.) <u>nah</u> zu seiner eigenen Mei-                 |
| 410 |     | nung; des hatten wir ja auch gemacht dass (.) die dann für Pro und Contra auf der                       |
| 411 |     | anderen Seite saßen und-so; und (.) man hatte immer seine eigene Meinung aber                           |
| 412 |     | man konnte auch die Anderen verstehen und. es gibt halt einfach kein <u>richtig</u> und es              |
| 413 |     | ist dann (.) jetzt in der realen Welt dann schon (.) n-richtiges Problem. (.) ein                       |
| 414 |     | @Dilemma@ @(.)@ (7)   |
| 415 | Bw: | L @(.)@   |
| 416 | Aw: | Ich find auch man konnte s- (.) sehen dass wenn jemand die Wahrheit gesagt hat.                         |
| 417 |     | zum Beispiel (.) da hat ja der eine Junge gesagt dass es:s (.) bei der Wirtschaft über-                 |
| 418 |     | haupt keine <u>Freundlichkeit</u> . also dass es gar nicht darauf ankommt; (.) da ham <u>Andere</u>     |
| 419 |     | so n-bisschen so:o (.) stim=mt. (.) also-die ham so diesen Gesichtsausdruck gehabt;                     |
| 420 |     | so; daran hab ich gar nicht gedacht. (.) und (.) ähm:m des fand ich <u>auch</u> ziemlich                |
| 421 |     | intressant also. (.) man hat dann. <u>durch</u> dieses Video hab ich jetzt auch noch-so. (.)            |
| 422 |     | neue Sichtweisen (.) bekommen;  |
| 423 | Bw: | L @°ich auch°@  |
| 424 | Aw: | So; also (.) dass bei uns zum Beispiel <u>gar nicht erwähnt</u> wurde; mein-bei uns wurden              |
| 425 |     | zwar (.) <u>auch</u> die Fakten <u>erzählt</u> ; aber sie wurden nicht so <u>eiskalt so hier</u> . @des |
| 426 |     | stimmt hier @(.)@ nicht gesagt@ @(.)@   |
| 427 | Bw: | L @(.)@   |
| 428 |     |   |
| 429 | Aw: | sondern @so n-bisschen:n@ (.) ja:a als wärs so-n <u>Geständnis</u> . und er hats einfach                |
| 430 |     | klipp und klar gesagt. (4)  |

ABB. 6 Transkriptionsausschnitt zum Impulsvideo in zweiter Post-Gruppendiskussion (S1\_0.2\_10e-1, 371–430) (Quelle: AUTOREN)

welches Unterrichtssituationen zeigt, die im Laufe der Unterrichtsreihe in der eigenen Klasse sowie anderen Klassen entstanden sind. Auf eine ausführliche Darstellung weiterer Diskussionsausschnitte soll hier verzichtet werden, da die zentralen Förderpotentiale der Methode sowohl auf der Seite der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrerinnen und Lehrer bereits in früheren Arbeiten umfangreich reflektiert wurden (vgl. u.a. APPLIS, 2012, 2016).

Mit dem in der Eingangspassage durch Bw erwähnten Spiel ist das Welthandelsspiel gemeint. Der darauffolgende Beitrag von Cw rückt anschließend die Dilemmadiskussionsmethode in den Mittelpunkt. Das Video ermöglicht der Gruppe auf expliziter Ebene das zum Ausdruck zu bringen, was sie in der Durchführung der Methode erlebt hat. So wird in interaktiv dichtetem, wechselseitigem Austausch hervorgehoben, dass die durch die Methode bedingte Einteilung in Großgruppen wie auch die daraus folgende räumliche Anordnung dieser zueinander als positiv bewertet wird. Als ein Grund wird angeführt, dass sich ihnen dadurch die Möglichkeit bietet neben den verbalen Äußerungen der Mitschülerinnen und Mitschüler auch die dazugehörigen Gesichtsausdrücke (Z. 389) und Reaktionen (Z. 396) sowie Gesten (Z. 391), die als Ausdruck der Einstellungen erkannt werden, zu deuten. Die Urteilslogiken werden für sie somit auf der Ebene performativer Praktiken im Sinne des Verhaltens (Z. 387) nachvollziehbarer. Implizit kann dabei eine positive Orientierung an unterrichtsmethodischen Aspekten rekonstruiert werden, die den Jugendlichen dabei helfen, sich in Bezug auf die dilemmabezogenen Einordnungsprozesse, die in globalisierte Kontexte eingebunden sind, zu verorten. Das Gefühl der Eingebundenheit in eine Großgruppe hilft ihnen, die in kognitiver und emotionaler Hinsicht komplexen Aspekte konstruktiv zu bearbeiten und somit einen gewissen Grad an Sicherheit herzustellen. Dies ist deshalb wichtig, weil das Dilemma zahlreiche Unsicherheiten für Schülerinnen und Schüler bereithält, die zu Dissonanzerfahrungen führen können, indem teils antagonistische Ansichten zum Ausdruck kommen, die möglicherweise auch Herausforderungen für die Gruppenzugehörigkeit und Klassengemeinschaft bedeuten können. Dies wird auch auf expliziter Ebene verhandelt, wenn Cw in einem koalierenden, solidarischen und teilweise versöhnenden Modus betont, dass „alle so ne ähnliche Einstellung dazu:u [hatten] aber; (.) klar, variiert des immer n-bisschen von Mensch zu Mensch;“ (Z. 389). Dabei dienen die argumentativen und körpersprachlichen Ausdrücke der Mitschülerinnen und -schüler als Spiegel für das eigene Verhalten sowie der Positionsbestimmung des

Kollektivs, bei welcher Fragen des ethisch wertvollen und des richtigen Sich-Verhaltens, der zugrundeliegenden Werte und der dadurch möglicherweise bedingten Verhaltensweisen ausgehandelt werden.

Auch wenn die konstitutive Ergebnisoffenheit der Methode in den Augen der Gruppe bedingt, dass man sich „immer so n-bisschen im Kreis dreht“ (Z. 404) und dass es „nich so einen richtigen We:g [gibt] irgendwie (.) zumindest noch nicht.“ (Z. 407), können gemeinsam zukünftige Perspektiven durchgespielt und erarbeitet werden. Die dennoch vorhandenen, im Prozess auftretenden Spannungen, die eine stetige, implizite Verhandlung von individuellen und kollektiven Positionsbestimmungen hervorrufen, zeigt sich auch in der Metapher des Nahen und Fernen (Z. 409) sowie darin, dass es „halt einfach kein richtig“ (Z. 412) im Sinne des einen, richtigen Weges oder der einen, richtigen Orientierungspunkte gibt. Dies formuliert auch die Theorie moralischer Landkarten, die von einer diffusen (Un-) Ordnung jener Aspekte ausgeht, aus der jene Verhandlungsprozesse resultieren (vgl. APPLIS, 2018).

### 5.3 Welthandelsspiel

Im Welthandelsspiel als geographiedidaktische Methode (vgl. HOFMANN, 2018a; 2018b; für eine interdisziplinär-explorative Auseinandersetzung mit dem Welthandelsspiel vgl. APPLIS et al., 2019) wird der globale Handel im Maßstab des Klassenzimmers simuliert. UHLENWINKEL (2013) verweist bei Spielen im Geographieunterricht unter Rückbezug auf die Spieleentwicklung im nicht-pädagogischen Bereich auf die Wichtigkeit, dass Spielinhalt und Spielmechanismus miteinander harmonisieren. Übertragen auf den Geographieunterricht heißt das, dass „Spielen Inhalte zugrunde liegen, die z.B. über das geographical concept space [...] und die damit einhergehenden, oft sehr komplexen Forschungsfragen erschlossen werden können: Globalisierung der Finanzmärkte, internationale Migration oder regionale Konflikte böten sich hier an“ (UHLENWINKEL, 2013, S. 67). Der Spielmechanismus des Welthandelsspiels kann dabei wie folgt beschrieben werden (vgl. HOFMANN, 2018a, 2018b).

Im Welthandelsspiel ist die Klasse nach dem Zufallsprinzip in sechs, möglichst gleich große Spielgruppen aufgeteilt, die an bereits vorbereiteten Tischen Platz nehmen, auf welchen sich verschlossene Umschläge befinden. Das Spielziel besteht darin, mit Hilfe der in den Umschlägen befindlichen Spielmaterialien möglichst viel Profit in einer Spielzeit von 60 Minuten zu erwirtschaften. Dazu müssen Produkte (insgesamt fünf verschiedene geometrische Formen unterschiedlicher Wertigkeit) hergestellt werden und anschlie-

ßend in Fünferpacks bei der Weltbank abgegeben werden. Die Weltbank überprüft die Passgenauigkeit der hergestellten Produkte und aktualisiert den an der Tafel für jede Gruppe festgehaltenen Spielstand. In Sonderrollen treten aus der Lerngruppe Spielleiterin/Spielleiter, Weltbankvertreterin/Weltbankvertreter und Spielbeobachterin/Spielbeobachter auf. Die Schülerinnen und Schüler, die die Weltbank vertreten, nehmen die produzierten Formen entgegen und aktualisieren die gruppenbezogenen Spielstände. Die Aufgabe der Spielleiterin oder des Spielleiters ist es, das Spielgeschehen zu steuern und neue Spielimpulse zu setzen. Hierunter fallen Preisanpassungen der Formen nach Angebot und Nachfrage, die Entdeckung neuer Rohstofflagerstätten, Geburtenrückgang in den Industrienationen bzw. Bevölkerungsexplosionen in Entwicklungsländern, Entwicklungshilfe, Streiks, etc. Da das Welthandelsspiel im Gegensatz zu herkömmlichen Spielen von Beginn an durch Chancenungleichheit hinsichtlich der Materialien und der daraus entstehenden Handlungsoptionen geprägt ist, kann das Spiel zwar als per se unfair eingestuft werden, allerdings stellt es damit keine unkritische Wirtschaftssimulation dar, wie dies bei kommerziellen Spielen oft der Fall ist (STROH, 2015, S. 51).

Das Spielziel, möglichst viel Profit innerhalb der Spielzeit zu erwirtschaften, erzeugt eine konkurrierende Grundstimmung zwischen den Spielgruppen, denn die Spielerinnen und Spieler müssen zahlreiche Entscheidungen treffen, die sich im Kern darum drehen, wie soziale, das Spiel transzendierende Ziele mit der ökonomischen Zielsetzung des Spiels in Einklang gebracht werden können (vgl. HOFMANN, 2018b). So müssen sie stetig Entscheidungen treffen, bspw. in Hinsicht darauf, welcher Gruppe sie sich im Spiel und außerhalb des Spiels zugehörig fühlen, oder wie Differenzen innerhalb einer Spielgruppe, (d.h. zwischen Ich- und Wir-Interessen) bzw. wie Differenzen zwischen verschiedenen Spielgruppen (d.h. zwischen konkurrierenden Wir-Interessen) ausgehandelt werden können und wie dabei mit anti-kooperativen Verhaltensweisen umgegangen werden kann. Hinzu kommt die von Beginn an vorherrschende Chancenungleichheit, die aus der ungleichen Materialverteilung zwischen den Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern darstellenden Spielgruppen resultiert. Aus dem sich daraus entstehenden Machtgefälle ergeben sich für die Schülerinnen und Schüler diverse Spannungen, in Folge dessen sie mit verschiedenen Arten von Dissonanzen konfrontiert werden. Gleichzeitig ist das Verhältnis aller Spielgruppen zueinander allerdings auch durch Interdependenzen gekennzeichnet, welche sie früher oder später dazu veranlassen mit anderen

Spielgruppen in Kontakt zu treten und Verhandlungen bezüglich der benötigten Spielmaterialien zu führen. Dabei sind verschiedene Spielstrategien seitens der Spielgruppen denkbar, wie bspw. Handelsbündnisse, gegenseitige Entwicklungshilfe, aber auch Kolonisierungsversuche, die Einführung von Zöllen und Quoten, bis hin zur Bildung von Kartellen und dem Verhängen von Handelsembargos. Dies alles führt dazu, dass die Spielerinnen und Spieler stetig Entscheidungen treffen müssen, die sich im Spannungsfeld von Pro- und Anti-Kooperativität bewegen.

Des Weiteren sorgt die Dynamik des Spiels für eine ständige Veränderung der Spielsituation, sodass die Spielenden gefordert sind, schnelle und intuitive Entscheidungen zu treffen. Eine weitere Herausforderung stellen die situationsspezifischen Abwägungsprozesse dar, in welchen die individuellen Urteile der einzelnen Gruppenmitglieder in ein kollektives Urteil (sowie in dementsprechende Handlungen) überführt werden müssen, um bspw. zu entscheiden, welche Strategie zum Einsatz kommen sollte. Da die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Spiels möglicherweise in Gruppenkonstellationen aufeinandertreffen, die nicht den selbstgewählten Gruppen entsprechen, welche sonst im Klassenverband oder auch außerhalb des schulischen Kontextes bestehen, können jene Abstimmungsprozesse für Unstimmigkeiten sorgen. Je unterschiedlicher die in einer Gruppe vorliegenden impliziten Orientierungen und Einstellungen sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für Dissonanzerfahrungen in Bezug auf die Bestimmung von gruppenbezogenen Wir-Interessen wie auch in Bezug auf den Umgang mit (abweichenden) Ich- und Wir-Interessen anderer Gruppen. Auch zwischen den Spielgruppen kann es zu Differenzen kommen, wenn Fragen der (Un-)Gerechtigkeit, (Un-)Fairness, (Anti-)Kooperation und pro- und antisozialen Verhandlungs- und Verhaltensweisen ausgehandelt werden. Die dabei zutage tretenden Dissonanzen können sich möglicherweise noch einmal steigern, wenn bspw. zwei gut befreundete Schülerinnen oder Schüler sich im Wettbewerb gegen einander gezwungen sehen, sich anti-kooperativ zu verhalten, um die Interessen der eigenen Spielgruppe zu wahren. Umgekehrt ist es genauso denkbar, dass gerade in solchen Situationen intuitiv Entscheidungen zum Vorteil der Freundin bzw. des Freundes getroffen werden, woraus möglicherweise später ein Rechtfertigungsdruck gegenüber den Wir-Interessen der eigenen Spielgruppe folgen kann (vgl. ABB. 1, Pfeil 4).

Während die große Dynamik des Spiels sowie der nicht immer vorhandene Begründungszwang während der 60-minütigen Spielphase Spielraum für schnelle,





ABB. 7 Verhandlungen zwischen Entwicklungs- und Industrieland über Rohstoffe v.l.n.r.: Lukas, Tobias, Marina, Melanie und Sebastian (S3\_UE6\_10a-4\_5\_Min. 0:15) (Quelle: AUTOREN)

intuitive Entscheidungen auf individueller und kollektiver Ebene bietet, können die Spielgeschehnisse in einer anschließenden, 30-minütigen Metareflexionsphase, die im Plenum stattfindet und von der Lehrkraft moderiert wird, erneut aufgegriffen und diskutiert werden. Hier werden entsprechend den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler Entscheidungssituationen, Urteile sowie deren Implikationen und Folgen noch einmal genauer betrachtet. So werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgerufen, die durch die jeweilige Spielsituation und Intuitionen bedingten pro- und anti-kooperativen Verhaltensweisen mit dementsprechenden Argumentationen bzw. Post-Hoc-Rechtfertigungen zu versehen und kritisch das Verhältnis dieser zueinander zu reflektieren (vgl. ABB. 1, Pfeile 3, 5 und 6). Aushandlungen von problematischen (strategischen und ethischen) Fragen wie auch damit einhergehende Dissonanzerfahrungen beschränken sich allerdings nicht nur auf verbale Kommunikationsprozesse, sondern zeigen sich auch in Form von nonverbalen, körperlich-performativen Praktiken, wie nachfolgend anhand empirischen Datenmaterials gezeigt wird.

Da die Reduzierung der Unterrichtsvideographie auf eine gestaffelte Bildserie nicht nur eine Reduzierung der visuellen Informationen, sondern auch der auditiven Informationen bedeutet, soll zunächst eine Kontextualisierung der nachfolgend dargestellten Szene erfolgen. Bei dem im Fokus stehenden Spieltisch handelt es sich um eine Entwicklungsland-Gruppe, die sich aus drei Jungen zusammensetzt (Lukas, Sebastian und Tobias). An diesem Tisch befinden sich zudem zwei Mitglieder einer Industrieland-Gruppe, Melanie und Marina (vgl. ABB. 7).

In der abgebildeten Szene versucht die Industrieland-Gruppe der Entwicklungsland-Gruppe verschiedene Arten von Rohstoffen abzukaufen, insbesondere das auf dem Tisch befindliche, pinke DIN A4-Papier. Dieses stellt im Spiel seltene Erden dar und ist viermal mehr wert als normale Rohstoffe, welche in Form von weißen DIN A4-Papieren im Umlauf sind. Zu beachten ist hierbei, dass die Entwicklungsland-Gruppe zwar in Besitz des pinken Papiers ist, allerdings nicht um deren Wert und Handhabung weiß. Die Industrieland-Gruppe hingegen besitzt zwar selbst kein pinkes Papier, weiß aber, was es darstellt, wie viel es wert ist und wie es verarbeitet werden muss, um es in Wert setzen zu können. Melanie macht Lukas den Vorschlag der Entwicklungsland-Gruppe ein Viertel des pinken DIN A4-Papiers sowie ein ganzes weißes DIN A4-Papier für 1.000€ abzukaufen. Daraufhin fordert Lukas Sebastian auf, sich ebenfalls das Angebot von Melanie anzuhören, die ihr Angebot noch einmal für Sebastian wiederholt (vgl. ABB. 8).

Wie jede andere (Spiel-)Gruppe, ist auch die Entwicklungsland-Gruppe in jener Verhandlungsszene darauf angewiesen, die Interessen, Ideen und Vorstellungen der eigenen Gruppe zu bestimmen und ausgehend von diesen auf die Strategien, Entscheidungen und Angebote konkurrierender Gruppen zu reagieren. In der vordergründigen Verhandlung über Rohstoffe zwischen zwei konkurrierenden Spielgruppen werden gleichzeitig auch hintergründig Wir-Interessen und möglicherweise abweichende Wir-Interessen der jeweils anderen Gruppe verhandelt. Das Verhandlungsangebot stellt nach dem *Social-Intuitionist-Modell* das *triggering moment* dar (vgl. ABB. 1). Entsprechend ihrer impliziten Orientierungsrahmen treffen



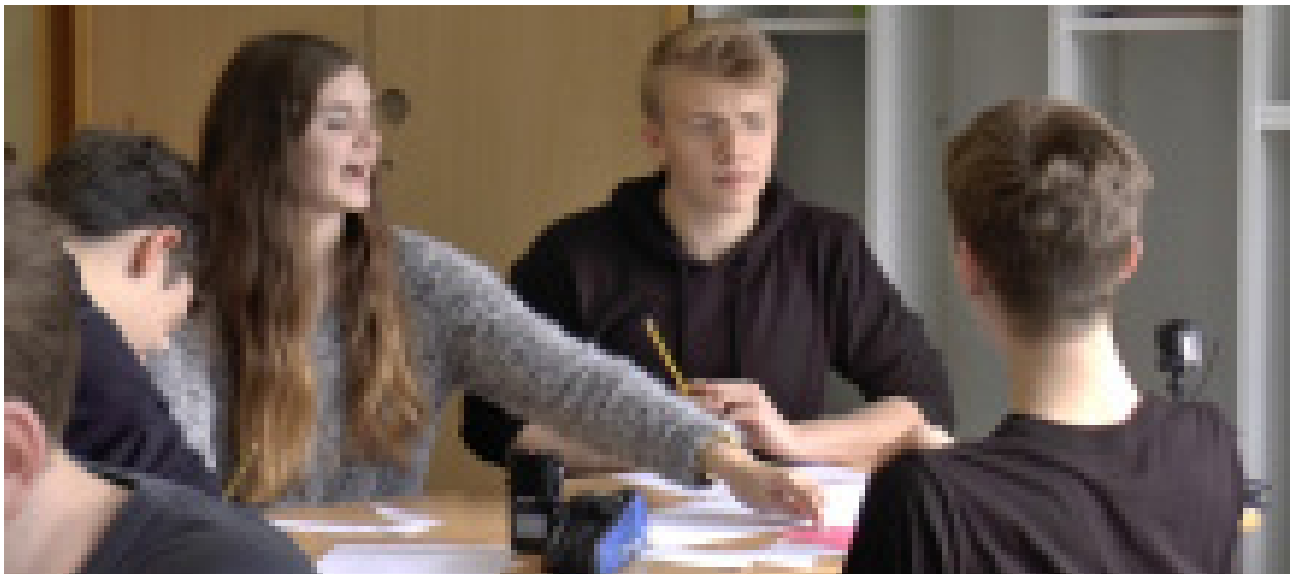


ABB. 8 Melanie zeigt auf das pinke Papier, das im Zentrum der Verhandlungen steht (S3\_UE6\_10a\_BK R-3\_Min. 4:13)  
(Quelle: AUTOREN)

die Mitglieder der Entwicklungsland-Gruppe nun auf zwei Ebenen Entscheidungen: Einerseits müssen Lukas und Sebastian zunächst jeder für sich entscheiden, wie sich die Dinge im Raum zueinander verhalten und wie sie sich zu diesen positionieren, also ob das Angebot eines ist, das sie prinzipiell annehmen oder ablehnen würden. Andererseits müssen sie zugleich überlegen, wie die Wir-Interessen der eigenen Gruppe gelagert sind, um ausgehend davon zu bestimmen, ob das Verhandlungsangebot den Wir-Interessen zuträglich ist bzw. ob die eigenen, individuellen Interessen möglicherweise von den Wir-Interessen der eigenen Gruppe abweichen.

Im Moment des wiederholten Kaufvorschlags durch Melanie erscheint es zunächst interessant, dass sich Lukas und Sebastian gegenseitig ansehen und nicht durchgängig dem durch Melanies Finger gesetzten Fokus folgen (vgl. ABB. 8 und ABB. 9). Auch im komparativen Vergleich von strukturhomologen Szenen zeigt sich, dass Mitglieder der gleichen Gruppe in Situationen, in denen die Wir-Interessen der Gruppe tangiert sind, immer wieder den Blickkontakt untereinander suchen. Es drängt sich die Vermutung auf, dass hierbei nach non-verbalen Zeichen intuitiver Reaktionen seitens der Gruppenmitglieder gesucht wird, um ausgehend von diesen möglichst geschlossen und schnell auf Vorschläge von außen zu reagieren. Derartige Situationen beinhalten allerdings auch immer das Potenzial zu Dissonanzerfahrungen, z.B. in Form von Unstimmigkeiten in Bezug darauf, wie die Wir-Interessen der eigenen Spielgruppe im Welthandelsspiel im Moment der Entscheidungssituation gelagert sind. Ausgehend davon muss sodann außerdem bestimmt werden, welche Ich-Interessen der Gruppenmitglieder sich möglicherweise als abweichend herausstellen

und wie mit diesen umgegangen werden kann.

In der vorliegenden Szene verhält es sich bspw. so, dass Sebastian das Angebot mit einem „nee nee nee nee nee“ ablehnt. Lukas versucht daraufhin, das Angebot im Sinne der angenommenen Wir-Interessen der eigenen Entwicklungsland-Gruppe nachzubessern. Er schlägt daher vor, zusätzlich zu einem Viertel des pinken Papiers nur ein halbes, weißes DIN A4-Papier statt eines ganzen Papiers für den Preis von 1.000€ zu verkaufen (neues *triggering moment*, vgl. ABB. 1). Während Melanie und Marina das Angebot unmittelbar annehmen, widerspricht Sebastian auch dem Gegenvorschlag seines Gruppenmitglieds Lukas vehement: „nein nein nein nein (.) widersprech mir doch nicht“, wobei er auch hier wieder Lukas ansieht. Seiner Ungläubigkeit darüber, dass Lukas einen solchen Vorschlag macht und somit die Wir-Interessen der eigenen Spielgruppe nicht ordentlich vertritt, verleiht Sebastian zusätzlich Ausdruck, indem er sich während der Zurückweisung von Lukas Angebot mehrmals mit der flachen Hand auf die Stirn schlägt und dabei Lukas ansieht. Lukas hebt nur die Hand und fragt Sebastian: „wieso nicht?“ (vgl. ABB. 10).

Sebastians Geste kann als Zeichen der Empörung gedeutet werden, da er durch Lukas Gegenvorschlag die Wir-Interessen der Gruppe gefährdet sieht und nicht glauben kann, dass Lukas zur Gefährdung der Wir-Interessen bereit ist. Es zeigt sich auf verbal-sprachlicher wie auch auf körperlich-performativer Ebene eine Dissonanz bezüglich der unterschiedlichen Ausdeutung von Wir-Interessen sowie dementsprechend verschiedenen Wahrnehmung, welche Ich-Interessen als abweichend gelten können. Auch Tobias äußert sich nun zum Zwist seiner Gruppenmitglieder und wendet sich an Lukas: „Die



ABB. 9 Blickkontakt unter Gruppenmitgliedern in Verhandlungssituationen (S3\_UE6\_10a-4\_5\_Min. 0:03)

(Quelle: AUTOREN)



ABB. 10 Empörung Sebastians über Lukas Annahme des Verhandlungsangebots (S3\_UE6\_10a\_BK R-3\_Min. 4:24)

(Quelle: AUTOREN)



ABB. 11 Sebastians Reaktion darauf, dass Lukas sich gegen die Wir-Interessen der Gruppe durchsetzt (S3\_UE6\_10a\_BK R-3\_Min. 4:31) (Quelle: AUTOREN)

zögern einfach nicht, die wolln des unbedingt des“. Als Lukas daraufhin aufsteht, um nach vorne zu gehen, ruft ihm Sebastian hinterher: „**Du bist doch soo dumm** (.)“. Auch Tobias stimmt ein und sagt leicht lachend und resigniert in Richtung Lukas: „@das kann doch gar nicht sein@“.

Die Klimax der Empörung über Lukas Entscheidung zeigt sich in Sebastians Verhalten, als er Lukas hinterherrscht: „**verpiss dich** (.)“ und dabei die flache Hand hebt (vgl. ABB. 11). Des Weiteren fordert Sebastian Lukas auf: „**arbeit beim Fabi mit** (.) da gehörs du hin“.

Lukas dreht sich dabei um, hebt beschwichtigend die Hände und signalisiert Sebastian sich zurückzunehmen, setzt daraufhin aber seinen Weg nach vorne fort. Die gruppeninterne Dissonanz findet ihr vorläufiges Ende darin, dass Lukas Versuch scheitert seine Ich-Interessen, von denen er annahm, dass sie im Einklang mit den Wir-Interessen seiner Gruppe stehen, durchzusetzen und nach der Ablehnung seiner Gruppenmitglieder den Gruppentisch verlässt. Sebastian und Tobias nehmen die Ich-Interessen von Lukas hingegen als abweichend von den Wir-Interessen wahr und empören sich, als Lukas die Wir-Interessen nicht genügend schützt bzw. sie sogar verrät (vgl. ABB. 1, Pfeile 3 und 4). Auch die Aufforderung, sich der Gruppe von Fabi anzuschließen, verweist darauf, dass sie Lukas nicht mehr als Teil ihrer eigenen Gruppe verstehen und es für sie somit quasi keinen Unterschied macht, wenn er die gemeinsame Gruppe verlässt, um einer anderen, konkurrierenden Gruppe anzuschließen.

Im Welthandelsspiel treten unzählig viele Situationen hervor, wie die hier vorgestellte etwa 30-sekündige Szene. Das Welthandelsspiel fordert die Spielenden stetig dazu auf, sich einerseits auf einer prinzipiellen Ebene zwischen Konkurrenz und Kooperation, resp. zwischen anti- und pro-kooperativen Optionen, zu entscheiden (vgl. HOFMANN, 2018b). Andererseits müssen kontinuierlich Wir-Interessen mit (möglicherweise abweichenden) Ich-Interessen bzw. Wir-Interessen mit (möglicherweise abweichenden) Wir-Interessen anderer Gruppen abgeglichen werden, um Strategien zu wählen, die den Wir-Interessen einer Gruppe zuträglich sind. Dem Welthandelsspiel gelingt es somit zahlreiche Situationen auf inhaltlicher und unterrichtsmethodischer Ebenen zu generieren, in deren Mittelpunkt Fragen von Gerechtigkeit, Kooperation und pro-sozialen Verhaltensweisen und deren Antipoden nicht nur reflektiert, sondern auch in Praktiken erlebbar gemacht werden. Auf diese Weise bieten sich den Schülerinnen und Schülern nicht nur zahlreiche Möglichkeiten pro- bzw. anti-kooperative Verhaltensweisen auszuprobieren, sondern sie werden darüber hinaus in der Spielphase und insbesondere in der Metareflexionsphase dazu angeregt, sich in pro- bzw. anti-kooperative Argumentationen zu üben sowie mögliche Spannungen hinsichtlich pro-kooperativer und anti-kooperativer Verhaltensweisen und Argumentationen kritisch zu reflektieren. Die hier vorgenommene exemplarische Interpretation unterrichtlicher Dissonanzen im Welthandelsspiel mithilfe von Videographien liefert somit Hinweise auf zwei Ebenen: einerseits werden hierdurch Anhaltspunkte skizziert, wie Videokameras im Welthandelsspiel positioniert sein könnten, um moralische bzw. ethische Urteilsprozesse videographisch zu erfassen;

andererseits werden gleichzeitig auch exemplarisch Möglichkeiten aufgezeigt, welche visuellen Anhaltspunkte sich im Spielverlauf ergeben, um eine konst-

ruktive unterrichtliche Nachbehandlung gruppendynamischer Ereignisse unter ethischen Gesichtspunkten zu gewährleisten.

## 6 Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt, das DFG-Projekt ReMU in seiner Gesamtheit darzustellen und Einblicke in die innovativen theoretischen Hintergründe, das forschungsmethodische Design sowie die empirische Auswertung verschiedener Unterrichtsmethoden zu geben. Auf Grundlage der Theorie moralischer Landkarten (vgl. APPLIS, 2018), der evolutionär bedingten Bestimmung von Moral als Anpassungsleistung an Erwartungen von gruppenorientierter Kooperation sowie des Verständnisses ethischer Urteile als intuitive Reaktionen, auf welche erst im Nachhinein rationale Post-Hoc-Rechtfertigungen folgen, ergibt sich ein neues Verständnis davon, was unter ethischem Urteilen im Geographieunterricht verstanden werden kann, und wie Forschung in diesem Gebiet konstituiert sein könnte. Dabei gelingt es der evolutionären Ethik die Dichotomie zwischen Kognition und Emotion aufzulösen und neue Wege für die Unterrichtskonzeption, die empirische Erhebung von Unterricht sowie die rekonstruktive Interpretation zu denken. Es wurde deutlich gemacht, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Fragen der Gerechtigkeit unter glokaler Perspektive bei Schülerinnen und Schülern potenziell Überforderungen hervorruft, die sich im Unterrichtsgeschehen in Form von Dissonanzerfahrungen niederschlagen.

So wurde bei der Interpretation der Transkriptausschnitte zum eingesetzten Mystery aufgezeigt, an welchen Inhalten Dissonanzen zutage treten können und wie unterschiedlich die Umgangs- bzw. Vermeidungsstrategien der Gruppen im Hinblick auf diese war. So konnte bspw. festgestellt werden, dass die Gegenüberstellung von Arbeits- und Lebensbedingungen in China und in Deutschland am Beispiel Yuans und Martinas die Schülerinnen und Schüler zu Perspektivwechseln einlädt, die im günstigsten Fall zu Empathie und Parteinahme mit den Protagonistinnen Yuan und/oder Martina führen. An der expliziten Textoberfläche versuchen die Gruppen Zusammenhänge und Erklärungen für die Verhältnisse der globalen Textilindustrie zu finden, implizit werden allerdings Möglichkeiten der Selbstverortung verhandelt. Dabei zeigt sich, dass der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Gegensatz zwischen den Lebenswelten der beiden Protagonistinnen dermaßen stark ist, dass bei allen Gruppen Dissonanzen sichtbar werden in Bezug

darauf, mit welchen Personen, aber auch mit welchen Ursachen und Folgen sich identifiziert werden kann. Hierbei lassen sich nicht nur Unterschiede in den Betrachtungsweisen und Bewertungen der Umstände rekonstruieren, sondern v.a. auch im Umgang mit diesen. Diese reichen über die Ausweichung auf Umstände und Strukturen, die bereits vor dem Mystery bekannt waren und zum Allgemeinwissen zählen und somit Sicherheit bedeuten (Gruppe 1), über die differenzierte inhaltliche Darstellung einzelner Faktoren, die eine nuancierte Bewertung diverser Aspekte und eine konstruktive Bearbeitung der vorliegenden Dissonanz nach sich zieht (Gruppe 2) – andere Gruppen scheitern bereits an der Herausforderung einer kollektiven Selbstverortung.

Bei der Dilemmadiskussionsmethode hingegen konnte unter Rückbezug auf das *Social-Intuitionist-Modell* (Abb. 1) deutlich gemacht werden, wie die Rhythmisierung der Unterrichtsphasen Wechsel von Anspannung und Entspannung in Bezug auf Positionierungs-, Identifikations- und Verortungsprozesse begleitet. Die Auseinandersetzung in Großgruppen, in welchen Argumente für konträre Positionen ausgetauscht werden, ist herausfordernd, allerdings heißen die Schülerinnen und Schüler die räumliche Anordnung der Großgruppen gut. Dies kommt für sie auch noch einmal in der ihnen gezeigten Unterrichtsvideographie während der responsiven Phase zum Ausdruck, in welcher sie angeben, die Einstellungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler anhand von Gestik und Mimik besser deuten zu können. Dadurch, dass die Urteilslogiken auch auf der Ebene performativer Praktiken sichtbar werden, können die Jugendlichen wenn auch hier nur bedingt Sicherheit herstellen.

Generell wird für die geographiedidaktische Forschung deutlich, dass videographische Evaluationsinstrumente sich als vielsprechend für die Erforschung ethischen Urteilens im Geographieunterricht erweisen.

Der Mehrwert videographischer Unterrichtsforschung wurde anschließend auch noch einmal in Bezug auf das Welthandelsspiel deutlich gemacht, in welchem sich die Schülerinnen und Schüler in pro-/anti-kooperativen Argumentationen und Praktiken ausprobieren können. Nachdem auch hier gezeigt wurde, inwiefern die Spielkonzeption Dissonanzen bei den Jugendlichen hervorrufen kann, welche unter Rückbezug auf das *Social-Intuitionist-Modell* gedeu-

tet wurden, dienten Fotos aus den Unterrichtsvideographien des Projekts zur Illustration, wie sich Dissonanzen in Form von performativen Praktiken auf einer visuellen Ebene erkennen lassen. Auf diese Weise soll gleichzeitig anschaulich gemacht werden, wie es Lehrkräften im Unterrichtsgeschehen möglich ist, in der Klasse auftretende Dissonanzen zu erkennen, um diese im weiteren Unterrichtsverlauf als Diskussionsimpulse aufzugreifen und ethische Reflexionen dieser anzuregen.

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die im Kapitel 2.3 aufgeführten Fragen feststellen, dass alle drei hier vorgestellten Methoden es den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich ermöglichen, sich in pro- und anti-kooperativen Verhaltensweisen sowie dementsprechenden Argumentationen auszuprobieren und gleichzeitig durch diese herausgefordert zu werden. Es wurde aufgezeigt, welche Formen Dissonanzen in den jeweiligen Unterrichtsmethoden annehmen können, an welchen Stellen sie in Erscheinung treten, und wie unterschiedlich die Umgangsweisen sein können, die die Schülerinnen und Schüler bei gleichartigen Dissonanzen an den Tag legen. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass sich Dissonanzen auf verschiedenen Ebenen des Unterrichtsgeschehens beobachten lassen und sowohl verbal-textliche Evaluationsinstrumente wie Gruppendiskussionen als auch videographiebasierte Evaluationsinstrumente einen möglichen Zugang zu den impliziten, handlungsleitenden Werthaltungen darstellen, auf denen jene intuitiven Urteilsprozesse basieren. Abhängig von der jeweiligen Unterrichtsmethode sowie den darin verhandelten Inhalten lässt sich im komparativen Vergleich in unterschiedlichen Phasen und in Bezug auf unterschiedliche Inhalte eine erhöhte Konzentration jener Praktiken und Argumentationen erkennen. Die Rhythmisierung der Unterrichtsmethoden mit wechselnden Sozialformen erweist sich bei Informationsverarbeitung und v.a. der faktischen und insbesondere der ethischen Bewertung verschiedener Sachverhalte als essenziell, um Schülerinnen und Schülern in unterschiedlich großen Gruppen die Chance zu bieten, sich immer wieder zu vergewissern, wo

sie als Individuen und als Gruppe innerhalb ihrer moralischen Landkarten oder Orientierungsrahmen befinden. Zwar eignet sich jede vorgestellte Methode per se zur Anbahnung ethischer Urteilskompetenz, aber gerade das Zusammenspiel im Sinne einer Unterrichtschoreographie erweist sich hierbei als besonders sinnvoll. So bieten sich Schülerinnen und Schülern wie auch Lehrkräften multiple emergente Potenziale, problematische Aspekte globaler Gerechtigkeitsfragen zu adressieren und zu bearbeiten, Dissonanzen hervorzurufen und diese aufgrund wechselnder methodischer Rahmenbedingungen konstruktiv zu bewältigen. Dissonanzen sollten daher keinesfalls nur als Ausdruck der Verunsicherung betrachtet, sondern vielmehr als wertvolle Hinweise gedeutet werden, welche Inhalte die jeweilige Gruppe gerade beschäftigen, wo Spannungen und Meinungsverschiedenheiten vorliegen und wie die Gruppe mit auftretenden Dissonanzen umgeht. Dissonanzen geben Einblick in die Relevanzsysteme der Jugendlichen, sodass sich hieraus Ansatzpunkte für die weitere unterrichtliche Behandlung ableiten lassen. Damit geraten Praktiken der Bewältigung von Dissonanzen in den Blick und es stellen sich Fragen danach, wie für Schülerinnen und Schüler mithilfe geographiedidaktisch-methodischer Maßnahmen Unterstützungsangebote geschaffen werden können, damit den Lernenden eine konstruktive Bewältigung von Dissonanzen ermöglicht wird. Da hier nur Teile der Ergebnisse dargestellt werden konnten, sollen in zukünftigen Publikationen nicht nur vertiefende Ergebnisse im Sinne einer Typologie präsentiert, sondern auch weitere geographiedidaktische Maßnahmen zur erfolgreichen Bewältigung von Dissonanzen diskutiert werden.

### Förderhinweis

Das dem vorliegenden Aufsatz zugrundeliegende Forschungsprojekt „Glokalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ ist von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Zeitraum von 2015–18 gefördert worden.



## Literatur

- ADALBJARNODIR, S. (2001). Zur Entwicklung von Lehrern und Schülern. Ein soziomoralischer Ansatz in der Schule. In W. EDELSTEIN, F. OSER & P. SCHUSTER (Hg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 213–233). Weinheim und Basel: Beltz.
- ADALBJARNODIR, S. & SELMAN, R. L. (1989). How Children Propose to Deal with the Criticism of their Teachers and Cassmates. Developmental and Stylistic Variations. *Child Development*, 60(3), 539–550. DOI: 10.2307/1130720
- AUFSCHNAITER, CLAUDIA V. & ROGGE, CH. (2010). Wie lassen sich Verläufe der Entwicklung von Kompetenz modellieren. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 95–114.
- APPLIS, S. (2018). Zum Konzept der moralischen Landkarten und seiner Eignung für geographiedidaktische Theoriebildung und empirische Forschung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik / Journal of Geography Education* (ZGD), 18(2), 27–50.
- APPLIS, S. (2016). Geography Teachers' Concepts of Working with Thinking Through Geography Strategies. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(3), 195–210. DOI: 10.1080/10382046.2016.1155326.
- APPLIS, S. (2013). Möglichkeiten der dokumentarischen Methode als qualitativer Ansatz der Evaluationsforschung für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten Lernens. *Geographie und ihre Didaktik / Journal of Geography Education (GuiD)*, 41(3), 105–122.
- APPLIS, S. (2012). Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. *Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 51. Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- APPLIS, S. & MEHREN, R. (2014). Global Learning in a Geography Course Using the Mystery Method as an Approach to Complex Issues. *Review of International Geography Education Online (RIGEO)*, 4(1), 58–70.
- APPLIS, S., HÖHNLE, S. & HOFMANN, R. (2015). Zur dokumentarischen Methode in der geographiedidaktischen Forschung. In A. BUDKE & M. KUCKUCK (Hg.) (2015), *Geographiedidaktische Forschungsmethoden. Praxis Neue Kulturgeographie (Band 10)* (S. 243–268). Münster: Lit.
- APPLIS, S., BENTHAUS, B., BRUNS-JUNKER, A., ENGEL, J., FÖGELE, J., GESSNER, S., HENN, F. M., HOFMANN, J., LOERWALD, D., MEHREN, R., MEIXNER, M. & MÜLLER, S. (2019). Das Welthandelsspiel aus je einer Perspektive geographischer, ethischer, philosophischer, ökonomischer, politischer, sozial-/gesellschaftswissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Bildung. Eine interdisziplinär-explorative Auseinandersetzung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik / Journal of Geography Education* (ZGD), 47(3), 98–125.
- BECK, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BÖGEHOLZ, S. & BARKMANN, J. (2005). Rational Choice and Beyond: Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität. In R. KLEE & A. SANDMANN (Hg.), *Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik (Band 2)* (S. 211–224). Innsbruck: Studien-Verlag.
- BOHNSACK, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. HELSPER, R.-T. KRAMER & S. THIERSCH (Hg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Leske + Budrich.
- BOHNSACK, R. (2003a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- BOHNSACK, R. (2003b). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 6(4), 550–570.
- BOHNSACK, R., NENTWIG-GESEMANN, I. & NOHL, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- BREITHAUPT, F. (2017). *Die dunklen Seiten der Empathie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- COEN, A., HOFFMANN, K. W., ROHWER, G., VANKAN, L. & SCHULER, S. (2013). *Diercke Methoden 2. Mehr denken lernen mit Geographie*. Braunschweig: Westermann.
- DGfG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Berlin: DGfG.
- FRITZSCHE, B. & WAGNER-WILLI, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. BOHNSACK, B. FRITZSCHE & M. WAGNER-WILLI (Hg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 131–151). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.

- GIGERENZER, G. (2007). *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: Goldmann.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- GREENE, J. D., NYSTROM, L. E., ENGELL, A. D., DARLEY, J. M. & COHEN, J. D. (2004). The Neural Bases of Cognitive Conflict and Control in Moral Judgment. *Neuron*, 44, 389–400. DOI: 10.1016/j.neuron.2004.09.027.
- GREENE, J. D. (2013). *Moral Tribes. Emotion, Reason and the Gap between Us and Them*. Penguin: New York.
- HAIDT, J. (2012). *The Righteous Mind. Why Good People Are Divided by Politics and Religion*. Penguin: New York.
- HAIDT, J. (2001). The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. *Psychological Review*, 108, 814–834.
- HAIDT, J. & BJÖRKLUND, F. (2008). Social Intuitionists Answer Six Questions About Morality. In W. SINNOT-ARMSTRONG (Hg.), *The Cognitive Science of Morality. Moral Psychology (Band 2)* (S. 181–217). Cambridge: MIT Press.
- HASSE, J. (1995). Emotionalität im Geographieunterricht. *Geographie und Schule*, 96(8), 13–17.
- HOFMANN, J. (2018a). Das Welthandelsspiel zur Erforschung ethischer Urteilsfähigkeit im Geographieunterricht. In M. DICKEL, L. KESSLER, F. PETTIG & F. REINHARDT (Hg.), *Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena. Geographiedidaktische Forschungen (Band 69)* (S. 113–126). Münster: readbox.
- HOFMANN, J. (2018b). Zur Eignung spielbasierter Unterrichtssettings für ethisches Urteilen im Geographieunterricht. Ein konzeptioneller Vergleich des Welthandelsspiels mit dem iterierten Gefangenendilemma. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 46(4), 33–63.
- JAHNKE, H. & RICHTER, J. (2010). Glokalisierte Schülerwelten: Individuelle Erkundungen globalisierter Orte in der eigenen Lebenswelt. *geographie heute*, 285(12), 43–47.
- KETTNER, M. (2002). Moral. In M. DÜWELL, CH. DÜBENTHAL & M. H. HÜBNER (Hg.), *Handbuch Ethik* (S. 410–414). Stuttgart & Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- KLAFKI, W. (2002). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktivistischer Erziehungswissenschaft. In H. GUDJONS & R. WINKEL (Hg.), *Didaktische Theorien* (S. 13–34). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- KOHLBERG, L. (2001). Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In W. EDELSTEIN, F. OSER & P. SCHUSTER (Hg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 35–62). Weinheim & Basel: Beltz.
- KÖCK, H. (2006). Willensfreiheit und Raumverhalten. *Geographie und Schule*, 126, 24–31.
- KÖCK, H. (2005a). Dispositionen lernbezogenen Lernens und Verhaltens im Lichte neuronal-evolutionärer Determinanten. *Geographie und ihre Didaktik (GuiD)*, 33(2), 94–104.
- KÖCK, H. (2005b). Dispositionen lernbezogenen Lernens und Verhaltens im Lichte neuronal-evolutionärer Determinanten. *Geographie und ihre Didaktik (GuiD)*, 33(3), 113–133.
- KREBS, D. L. & DENTON, K. (2005). Toward a More Pragmatic Approach to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Model. *Psychological Review*, 112(3), 629–649. DOI: 10.1037/0033-295X.112.3.629.
- LAMPRECHT, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- LEAT, D. (1998). *Thinking Through Geography*. Cambridge: Chris Kingston Publishing.
- LIND, G. (2009). *Moral ist lehrbar*. München: Oldenbourg-Verlag.
- LOOS, P. & SCHÄFFER, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LUHMANN, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MANNHEIM, K. (1928). *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation*. Wien: Eduard Hölzel.
- MARGOLIS, H. (1987). *Patterns, Thinking, and Cognition*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEYER, C. & FELZMANN, D. (2011). Was zeichnet ein gelungenes ethisches Urteil aus? Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht unter der Lupe. In C. MEYER, R. HENRÿ & G. STÖBER (Hg.), *Geographische Bildung: Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis* (S. 130–146). Braunschweig: Westermann.
- MÖLLER, E. (2018). DFG-Forschungsprojekt „Glokalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi des ethischen Urteilens im sozialwissenschaftlichen Unterricht“. Kameraskript zur Unterrichtsvideographie. Aufgerufen am 17. November 2019 unter [www.paedagogik.phil.fau.de](http://www.paedagogik.phil.fau.de).

de/files/2016/03/ReMU\_Videografieskript.pdf.

PIEPER, A. (2007). *Einführung in die Ethik*. Tübingen: A. Francke.

RHODE-JÜCHTERN, T. (1995). Der Dilemmadiskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht. *Geographie und Schule*, 17(96), 17–27.

ROBERTSON, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity, In M. FEATHERSTONE, S. LASH & R. ROBERTSON (Hg.), *Global Modernities* (S. 25–44). London: Sage.

ROSA, H. (2016). *Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

SCHREIBER, J.-R., EDLER, K. & SCHAWÉ, M. (2010). *Globales Lernen. Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Didaktisches Konzept*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.

SEIDEL, T., PRENZEL, M., DUIT, R. & LEHRKE, M. (Hg.) (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel: Universität, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

STROH, M. (2015). Spiele für das Globale Lernen. Didaktische Spiele zum Thema „Armut und Globalisierung“. *Schulmagazin 5–10*, 11, 51–54.

TAYLOR, C. (2016). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

ULRICH-RIEDHAMMER, M. (2017). *Ethisches Urteilen Im geographiedidaktischen Kontext des Globalen Lernens – Eine theoretisch reflexive und empirisch rekonstruktive Studie*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 68. Münster: readbox unipress.

UPHUES, R. (2007). Jugendliche und ihre Einstellung zur Globalisierung. Entwurf einer empirisch begründeten Typologie. *Geographie und ihre Didaktik (GuiD)*, 35(2), 85–101.

UHLENWINKEL, A. (2013). Spiele im Geographieunterricht. In M. ROLFES & A. UHLENWINKEL (Hg.), *Essays zur Didaktik der Geographie. Potsdamer Geographische Praxis (Band 6)* (S. 63–70). Potsdam: Universitätsverlag.

WILHELMI, V. (2010). Wo soll das hinführen? Urteilsfindung mit der „Dilemma-Methode“. *Praxis Geographie*, 40(5), 37–39.

ZAJONC, R. B. (1980). Feeling and Thinking: Preferences need no Inferences. *American Psychologist*, 35, 151–157. DOI: 10.1037/0003-066X.35.2.151.